

## Bader, Reinhard [Hrsg.]; Pätzold, Günter [Hrsg.] **Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf**

Bochum : Brockmeyer 1995, 456 S. - (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik; 15)



Quellenangabe/ Reference:

Bader, Reinhard [Hrsg.]; Pätzold, Günter [Hrsg.]: Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum : Brockmeyer 1995, 456 S. - (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik; 15) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-48836 - DOI: 10.25656/01:4883

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-48836>

<https://doi.org/10.25656/01:4883>

in Kooperation mit / in cooperation with:



### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Reinhard Bader / Günter Pätzold (Hrsg.)  
**Lehrerbildung im Spannungsfeld von  
Wissenschaft und Beruf**



# *Dortmunder Beiträge zur Pädagogik*

Herausgegeben von

Udo von der Burg · Ulrich Freyhoff  
Dieter Höltershinken · Günter Pätzold

## **Band 15**

Reinhard Bader / Günter Pätzold (Hrsg.)

# **Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf**

Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer  
Bochum 1995



Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

**Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und**

**Beruf** / Reinhard Bader / Günter Pätzold (Hrsg.). – Bochum :

Brockmeyer, 1995

(Dortmunder Beiträge zur Pädagogik ; Bd. 15)

ISBN 3-8196-0340-9

NE: Bader, Reinhard [Hrsg.]; GT

ISBN 3-8196-0340-9

Alle Rechte vorbehalten

© 1995 by Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer

Uni-Tech-Center, Gebäude MC, 44799 Bochum

Gesamtherstellung: Druck Thiebes GmbH Hagen

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Stadt- u. Univ.-Bibl.  
Frankfurt/Main

## Vorwort

Die Buchreihe *Dortmunder Beiträge zur Pädagogik* verfolgt die Konzeption eines hochschulverbindenden Diskussionsforums für pädagogische Forschung und Lehre. Unter dieser Perspektive sollen zukunftserschließende Impulse zur Bereicherung pädagogischen Denkens und Handelns ebenso gefördert werden wie Bemühungen um eine sinnorientierende Profilgebung in Theorie und Praxis der Erziehungswissenschaft.

In ihren Intentionen geht die Buchreihe *Dortmunder Beiträge zur Pädagogik* von der Breite der Fachdisziplin aus, sie möchte wissenschaftstheoretische Offenheit pflegen und sich dem Praxisbezug verpflichtet wissen. Neben der Förderung von Arbeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses widmet sie sich gleichermaßen der Publikation von Ergebnissen genereller Forschung und Lehre, und zwar über die eigene Wissenschaftskultur hinaus: Den *Dortmunder Beiträgen zur Pädagogik* ist an interuniversitärer Bereicherung nachdrücklich gelegen. Dieser konzeptionellen Breite entspricht die mediale Mehrgestaltigkeit in den Formen von Monographie, Forschungsdokumentation oder Arbeitsmaterial für den akademischen Unterricht.

Die komplexe Ausrichtung der Buchreihe bedarf indessen eines konzipierenden Brennpunktes: Als solcher wird das Bemühen um eine prospektive und wertsuchende Impulsgebung einer pluralistischen Fachwissenschaft und Praxis gesehen. Die *Dortmunder Beiträge zur Pädagogik* hoffen, zu Antworten auf eine seit Aristoteles als konstitutiv geltende Aufgabe der Pädagogik beitragen zu können, nämlich aus den nützlichen Dingen, die sich der Mensch zum daseinsgestaltenden Besitz aneignet, gerade und insbesondere das Notwendige zu bestimmen.

Herausgegeben von

Udo von der Burg,  
Dieter Höltershinken, Günter Pätzold



*Reinhard Bader, Günter Pätzold*

**Aufklärung beruflicher Praxis durch Wissenschaft**

Ein ungelöstes Problem der wissenschaftlichen Lehrerbildung für berufsbildende Schulen

- Zur Intention des Bandes

1

**I Modelle der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen im historischen Wandel**

*Felix Rauner*

**Konzepte und Perspektiven der Ausbildung der Lehrer an berufsbildenden Schulen**

Eine kritische Bilanz der Diskussion um die beruflichen Fachrichtungen

9

*Günter Pätzold*

**Berufsschullehrerbildung zwischen Aufbruch, Stillstand und Rückschritt**

25

*Willi Maslankowski*

**Die Gewerbelehrausbildung in Köln von 1952 - 1962**

61

*Dieter Grottker*

**Berufsschullehrerausbildung in der DDR**

Ein Modell aus der Sicht der Geschichte und Gegenwart

69

*Bärbel Schröder*

**Schulpraktische Ausbildung**

Von der einphasigen Lehrerausbildung in der DDR zur zweiphasigen Ausbildung

91

*Reinhard Bader*

**Konzeptionen der Lehrerausbildung für berufliche Schulen  
Modelle und Perspektiven**

105

## **II Ausgewählte Analysen zur Situation der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen**

<i>Karl-Heinz Sommer, Reinhold Nickolaus</i> <b>Lehrende in der schulischen Berufsbildung</b>	129
<i>Reinhard Bader, Andreas Kreutzer</i> <b>Fachdidaktik im Universitätsstudium Beruflicher Fachrichtungen</b> Ergebnisse einer schriftlichen Befragung der Hochschullehrenden	143
<i>Horst Biermann</i> <b>Zur Situation der sonder- und sozialpädagogischen Qualifizierung von Berufspädagogen</b>	181
<i>Dieter Höltershinken</i> <b>Zur Situation des Studiengangs der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik</b> Konkretisierung am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen	197
<i>Dietrich Pukas</i> <b>Fachdidaktik der Metalltechnik als Hochschul-Disziplin und Basis fortschrittlicher Berufsschullehrer-Ausbildung</b>	215
<i>Klaus Jenewein</i> <b>Ausbildungsdefizite von Berufsschullehrern in den Fachrichtungen Elektrotechnik und Metalltechnik</b> Ergebnisse einer berufsfeldübergreifenden Studie	247
<i>Thomas Bals</i> <b>Zur Situation der Ausbildung der Lehrer im Berufsfeld Gesundheit</b> Experimentier- und Bewährungsfeld der Lehrerausbildung für berufliche Schulen	263
<i>Barbara Fegebank</i> <b>Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft</b> Zur Notwendigkeit der Entwicklung einer didaktischen Konzeption und Theorie	291

*Reinhard Bader, Berthold Hohmann*

**Betriebliche Praxiserfahrung von Studierenden für das  
Lehramt an beruflichen Schulen**

Ergebnisse einer Erhebung in den Beruflichen Fachrichtungen  
Bautechnik, Elektrotechnik, Metalltechnik und Wirtschafts-  
wissenschaft

303

*Werner Kuhlmeier, Ernst Uhe*

**Die Hamburger Konzeption der Ausbildung der Lehrer an  
beruflichen Schulen**

315

*Helmut Mehnert*

**Reformansätze in der Lehrerausbildung für berufliche  
Schulen an der TU Berlin**

329

### **III Perspektiven der Lehrerbildung für berufsbil- dende Schulen**

*Josef Rützel, Franz Schapfel*

**Professionalisierung von Gewerbelehrern/-innen**

Integrative Studienanteile als Kernstück eines Darmstädter Modells

345

*Klaus Drechsel*

**Das Konzept der Beruflichen Fachrichtungen an der  
TU Dresden**

Gedanken einer Zwischenbilanz

371

*Peter Storz*

**Chemiebezogene Umfeldler und Perspektiven der Lehreraus-  
bildung für Chemietechnik**

381

*Wolfdietrich Jost*

**Duale Ausbildung für Berufsschullehrer/-innen**

Ein Integrationsmodell

397

*Günter Weber*

**Zweiphasige Lehrerbildung - ein deutsches Modell**

Dargestellt am Beispiel der Lehrerbildung für das höhere  
Lehramt an beruflichen Schulen

409

*Walter G. Demmel*

**Sondermaßnahmen in der Ausbildung der Lehrer an  
berufsbildenden Schulen**

Rückblick, Erfahrungen und Einschätzungen 423

*Bernhard Bonz*

**Die Ausbildung der Lehrer an beruflichen Schulen  
- ein ungelöstes und unlösbares Problem?**

439

**Autorenverzeichnis**

455

## **Aufklärung beruflicher Praxis durch Wissenschaft**

### **Ein ungelöstes Problem der wissenschaftlichen Lehrerbildung für berufsbildende Schulen - Zur Intention des Bandes**

#### **1 Problemhintergrund und Anlaß**

Als in der alten Bundesrepublik Mitte der 80er Jahre längst nicht mehr alle Lehrerinnen und Lehrer in den Schuldienst eingestellt wurden und hierdurch wegen der hohen Zahl arbeitsloser Pädagogen gesellschaftliche Unruhe entstand, da wurde seitens der Kultusministerien recht undifferenziert vor der Aufnahme eines Lehramtsstudiums gewarnt. Dies zeigte Wirkungen: Die Studierendenzahlen sanken rapide - auch und vor allem in den Studiengängen beruflicher Fachrichtungen, denn deren Affinität zu wirtschaftsnahen Diplom-Studiengängen machte technisch oder wirtschaftlich interessierten Abiturienten den Verzicht auf ein Lehramt leichter als denen, die sich für Kulturwissenschaften interessierten. An manchen Hochschulen brach die Lehrerausbildung für berufliche Schulen quantitativ nahezu zusammen. Bereits damals prognostizierten Sachverständige einen alsbaldigen Lehrermangel an den berufsbildenden Schulen. Dieser trat Ende der 80er Jahre ein, noch drastischer als von vielen erwartet, und er bewog 1990 die Kultusministerkonferenz zu dem vielbeachteten Beschluß „Sicherung des Nachwuchses an Lehrerinnen und Lehrern an beruflichen Schulen (Beschluß vom 16. Februar 1990)“, in der sie nicht nur Bedarfszahlen bis zum Jahre 2000 veröffentlichte, sondern auch Empfehlungen zur Sicherung des Lehrernachwuchses gab.

In den nachfolgenden Jahren stiegen die Zahlen der Studienanfänger zwar zögernd an, doch war offenkundig, daß sie nicht ausreichen würden, um den Lehrerberarf zu decken. Deshalb richteten alle alten Bundesländer Sondermaßnahmen ein, um zusätzliches Personal zu gewinnen. Wie bereits wiederholt in den zurückliegenden Jahrzehnten, so machten diese Sondermaßnahmen auch diesmal zum einen deutlich, daß die grundständige Lehrerausbildung offenbar nicht die hinreichende Attraktivität besaß, um zu der Entscheidung für ein Lehramtsstudium zu motivieren. Zum anderen warfen sie aber auch erneut die Frage auf, ob fachwissenschaftliche Diplom-Studiengänge in Verbindung mit dem Vorbereitungsdienst als eine verantwortbare Alternative zur grund-



ständigen Lehrerausbildung anzusehen sind bzw. worin die Spezifika der Lehramtsstudiengänge bestehen, von denen aus die Defizite anderer, selbst fachwissenschaftlich verwandter Studiengänge in bezug auf die angestrebte Lehrerkompetenz zu identifizieren sind.

Sicher sollte die Bedeutung der Attraktivität der Lehramtsstudiengänge für die Sicherung des Lehrernachwuchses nicht überbewertet werden. Andere Faktoren wie Arbeitsbedingungen in der Schule, Fortbildungsmöglichkeiten, Aufstiegschancen, Bezahlung, Alternativen in der Wirtschaft u.a. sind wohl eher gewichtiger. Gleichwohl wird die erste Berufsentscheidung junger Erwachsener ganz wesentlich auch durch die Art des Ausbildungsangebots bestimmt, und im übrigen ist die Frage nach der Qualität und Angemessenheit der Studiengänge den für die Lehrerausbildung verantwortlichen Hochschullehrern grundsätzlich aufgegeben, auch dann, wenn keinerlei Krisenerscheinungen auftreten.

In der Lehrerausbildung für berufsbildende Schulen kommt der Konzeption und der praktischen Ausgestaltung der beruflichen Fachrichtungen eine besondere Funktion zu, denn in ihnen verdichtet sich das schwierige Beziehungsgefüge zwischen den einschlägigen Wissenschaften, ihren Gegenständen, Problemstellungen, Methoden, Theorien und einer beruflichen Praxis, die nicht allein, vielfach nicht einmal vorwiegend durch wissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden bestimmt wird. Eine derart komplexe Problemlage läßt systematische und für alle Berufsfelder gleichermaßen angemessene Studiengangstrukturen kaum zu. Wohl in erster Linie deshalb haben sich an den Universitäten und Technischen Hochschulen der Bundesrepublik Konzeptionen herausgebildet, die sich sowohl hinsichtlich des jeweils zugrundeliegenden Wissenschaftsverständnisses als auch hinsichtlich wissenschafts- und studienorganisatorischer Modelle zum Teil ganz erheblich voneinander unterscheiden.

Vor diesem Hintergrund schien es angezeigt, rund 25 Jahre nach der Verlagerung der Lehrerausbildung gewerblich-technischer Fachrichtungen an die Universitäten den aktuellen Mangel an Nachwuchs zum Anlaß zu nehmen, eine Bilanz des Entwicklungsstandes in den beruflichen Fachrichtungen zu ziehen, Erfahrungen auszuwerten sowie über Weiterentwicklungen und Reformen nachzudenken. In Zusammenarbeit zwischen dem Institut für Technik und Bildung der Universität Bremen sowie dem Lehrstuhl für Berufspädagogik und dem Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Dortmund wurde im Juni 1993 eine Fachtagung mit dem Thema „Lehrerausbildung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Beruf“ durchgeführt. Die Tagung sollte den Cha-

rakter eines Workshops erhalten, das heißt bei begrenzter Teilnehmerzahl nicht eine erschöpfende Bilanzierung des einschlägigen Forschungs- und Diskussionsstandes versuchen, sondern Problemaufrisse liefern, in der Entwicklung befindliche Konzepte hinterfragen, Denkanstöße geben. Hinsichtlich der Auswertung der Tagung war beabsichtigt, nicht allein die erarbeiteten Ergebnisse zu dokumentieren, sondern auch einen Problemrahmen zu entwerfen, in dem über den Kreis der Tagungsteilnehmer hinaus Sachverständige gebeten werden sollten, Diskussions- und Entwicklungsstände zu zentralen Fragen der weiteren Ausgestaltung gewerblich-technischer beruflicher Fachrichtungen vorzustellen. Der vorliegende Band folgt dieser Intention.

## **2 Berufliche Fachrichtungen in der Diskussion**

Die Forderungskataloge in der Geschichte der Ausbildung der Lehrer für berufsbildende Schulen verdeutlichen, daß die Essentials der jeweiligen Reform und die damit verbundene Universitätslösung vor allem hinsichtlich ihrer Verwirklichung meist problemorientiert diskutiert wurden. Politischer Wille kann schlüssige Konzepte der Lehrerbildung nicht ersetzen, zumal das Aushandeln der Angebote der beteiligten Wissenschaften schwierig ist. Die berufsbildenden Schulen haben es zudem mit jungen Erwachsenen zu tun, die sehr unterschiedliche Praxiserfahrungen haben und deren Bildungsvoraussetzungen bzw. Leistungspotentiale sehr vielfältig ausgeprägt sind.

Die kritische Bilanz der Diskussion um die beruflichen Fachrichtungen hat die Frage aufzunehmen, welches wissenschaftliche Wissen das für die Belange einer differenzierten und komplexen Berufsbildungspraxis wertvollste ist. Bisher hat sich noch kein eigenständiges Professionalitätsprofil darauf bezogener wissenschaftlicher Fächer herausgebildet. Damit ist nach dem Sinn der Berufsschullehrerbildung und also nach dem bestmöglichen Modell gefragt. Der Blick wird also auch nach rückwärts gelenkt, denn bis in die 60er Jahre unterschied sich die Berufsschullehrerbildung von der gegenwärtigen grundsätzlich. Gleichzeitig ist eine Bestandsaufnahme verschiedener Studiengänge in der Bundesrepublik nötig, die unterschiedlich akzentuierte Ansätze mit ihrem Theorie-Praxis-Verhältnis enthalten. Auf diese Aspekte wird in den Kapiteln I und II Bezug genommen.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist in den meisten Beiträgen aufgenommen und erweist sich aus einer Reihe von Gründen als das Kernproblem der Lehrerbildung. Fachdidaktiken führen in der Berufsschullehrerbildung ohnehin eine kümmerliche Existenz. Verbunden damit werden unterschiedli-

che Auffassungen über die Lehrerausbildung diskutiert. In Kapitel III finden sich dann auch die Suchbewegungen, bei denen das Theorie-Praxis-Verhältnis neu durchdacht worden ist, und zwar in Orientierung sowohl an den gesellschaftlichen Herausforderungen als auch an der Notwendigkeit, daß der künftige Lehrer in seinem Studium lernen muß, sich innerhalb der Vielfalt wissenschaftlicher Theorien zu orientieren und zu entscheiden. Voraussetzung dafür ist, daß die Aufgaben und Möglichkeiten einer praktischen und gleichwohl wissenschaftlichen Berufspädagogik theoretisch schärfer konturiert werden müssen.

Welches sind die Perspektiven, unter denen die Lehrerausbildung in den gewerblich-technischen Fachrichtungen weiterentwickelt werden könnte? Wie konstituieren sich speziell die beruflichen Fachrichtungen einerseits als Wissenschaften in den Universitäten, und wie werden sie andererseits als Studiengänge strukturiert?

Einheitliche Konzepte zeichnen sich auch für die Zukunft nicht ab. Gleichwohl besteht ein deutlicher Konsens dahingehend, daß die beruflichen Fachrichtungen als Studiengänge die Integration von Fachwissenschaften und Erziehungswissenschaft mit der Berufs- und der Schulpraxis vermitteln müssen, und zwar intensiver als dies an den meisten Hochschulen in der Vergangenheit geleistet worden ist. Unterschiedliche Auffassungen indessen zeigen sich nach wie vor im Wissenschaftsverständnis: Addition etablierter Fachwissenschaften mit integrierenden Komponenten durch die Fachdidaktiken gegenüber eigenständig konstituierten Wissenschaftsdisziplinen. Bestimmt werden die jeweiligen Positionen mehr oder weniger zwingend auch durch die Wissenschaftsorganisation an den einzelnen Universitäten, z.B. durch den Ausbaustand der korrespondierenden Fachwissenschaften, die Gliederung von Fakultäten bzw. Fachbereichen bis hin zur personellen Besetzung von Instituten.

An den Universitäten, an denen in den beruflichen Fachrichtungen das fachwissenschaftliche Studium völlig in affine Diplom-Studiengänge integriert ist, dürfte es angezeigt sein, über das im engeren Sinne fachdidaktische Studium hinaus Studienprojekte oder andere Formen disziplinübergreifenden, forschenden Studierens zu entwickeln und fest in den Studienordnungen zu verankern.

An den Universitäten der neuen Bundesländer bestehen aus der einphasigen Lehrerausbildung der DDR heraus ganz eigene Erfahrungen einerseits mit der fachdidaktischen Strukturierung des fachwissenschaftlichen Studiums und andererseits mit der Verbindung des berufspädagogischen und fachdidaktischen Studiums mit der Ausbildung in der Schulpraxis. Auf der Basis gewandelter

Rahmenvorgaben und Rahmenbedingungen nach der deutschen Einigung arbeiten die verantwortlichen Hochschullehrer nunmehr an Modellen, nach denen die beruflichen Fachrichtungen vom Verständnis „beruflicher Didaktik“ her konstituiert werden, d.h. es findet eine Integration in affine Diplom-Studiengänge statt, und darüber hinaus wird ein Lehr- und Forschungsgebiet eröffnet, das nicht nur im engeren Sinne fachdidaktisch, sondern auch fachwissenschaftlich die besonderen Belange beruflicher Arbeit zum Gegenstand nimmt.

Die betriebspraktische Ausbildung angehender Berufsschullehrer ist nach wie vor ein ungelöstes Problem. Das bislang wohl weitestgehende Modell stellt die enge Verzahnung von Berufsausbildung, Schulpraktikum und Studium dar. Inwieweit es angesichts der rechtlichen und hochschulstrukturellen Rahmenbedingungen Chancen auf Realisierung haben könnte, steht dahin.

Bei aller Heterogenität in der Lehrerausbildung für berufliche Schulen sind in den Studiengängen dennoch Strukturen erkennbar, die Schwerpunkte in der angestrebten Lehrerkompetenz, insbesondere in der fachlichen gegenüber pädagogisch-didaktischer Kompetenz, setzen oder zumindest begünstigen. Reformen müssen derartige Strukturen berücksichtigen und ggf. auch gezielt verändern.

In der Rahmenvereinbarung der KMK aus dem Jahre 1973 ist die Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung festgeschrieben. Neben ausbildungsdidaktischen Erwägungen, die in einer zweiphasigen Ausbildung den angestrebten Praxisbezug eher gewährleistet sehen als in einphasigen Modellen, wird die Entscheidung für den Vorbereitungsdienst mit dem deutschen Beamtenrecht begründet.

Wie bereits erwähnt, haben die Bundesländer in Zeiten, in denen der Lehrerberuf durch Absolventen der grundständigen Ausbildung nicht gedeckt werden konnte, immer wieder sogenannte Sondermaßnahmen aufgelegt, in denen für Inhaber fachwissenschaftlicher Diplome nach unterschiedlichen Konzepten Wege in den Vorbereitungsdienst eröffnet wurden. Die Erfahrungen mit solchen Sondermaßnahmen gilt es auch mit Bezug zur Berufsbildungspraxis zu diskutieren.

Ein derart komplexes System wie das der Lehrerausbildung für das vielgestaltige berufliche Schulwesen, die zudem noch Wege in Tätigkeitsfelder außerhalb des öffentlichen Schulwesens eröffnen soll, wird nicht in allen seinen Teilen lösbar sein. So manches indessen läßt sich sicher noch erreichen. Hierzu will der vorliegende Band anregen.



# **I Modelle der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen im historischen Wandel**



# Konzepte und Perspektiven der Ausbildung der Lehrer an berufsbildenden Schulen

## Eine kritische Bilanz der Diskussion um die beruflichen Fachrichtungen

### 1 Defizite in der Berufsschullehrer-Ausbildung

Es herrscht Ratlosigkeit, wenn es um die Frage geht, wie es um die Qualität der Berufsschullehrer-Ausbildung und um die Stabilisierung der Lehrerversorgung für berufsbildende Schulen steht. Über die Qualität der Ausbildung wird kaum öffentlich und schon gar nicht von Seiten der Universitäten diskutiert, müßte man doch mangelndes Engagement bei der Etablierung der universitären Berufsschullehrer-Ausbildung seit den 60er Jahren benennen und ergründen. Schon eher sind es die Auszubildenden, Schul- und Seminarleiter sowie Vertreter der Ausbildungsbetriebe, die zunehmend darauf hinweisen, daß die rein akademisch ausgebildeten Berufsschullehrer mit einem auf wenige Monate reduzierten Betriebspraktikum von der Berufs- und Arbeitswirklichkeit angehender Facharbeiter so wenig verstehen, daß sie in der Schulpraxis alle Mühe haben, den berufsbezogenen Unterricht kompetent und verantwortungsvoll zu gestalten.

Studiert z.B. ein Abiturient seine gewerblich-technische Fachrichtung, dann gilt heute noch immer, was *Helmut Zürneck* (1967) treffend formuliert hat. Mit seinem Hinweis auf das „Gewerbe“, für das ein angehender Berufsschullehrer qualifiziert werden solle, deutet *Zürneck* den problematischen Wandel im Fachverständnis der Berufsschullehrer-Ausbildung an. Lehrerstudenten der gewerblich-technischen Fachrichtungen müßten in die Lage versetzt werden, „neues Wissen im Hinblick auf die *gewerbliche Anwendung* zu erlernen und weiterzugeben“. Nur wenn der Student mit diesem Wissen die Inhalte und Formen der berufsförmig organisierten Facharbeit erschließen kann, wenn dieses Wissen einen Erklärungswert für das *Arbeitsprozeßwissen* der Facharbeiter und Techniker hat, verfügt er über eine entsprechende Fachkompetenz. Das technik-wissenschaftliche Studium für Gewerbelehrer-Studenten auf ein Teilcurriculum des korrespondierenden Ingenieurstudiums zu beschränken, hält *Zürneck* für weitgehend untauglich: „Der nur in seiner Ganzheit zu verstehende Studienplan für die Ausbildung von Ingenieuren läßt es nicht zu, daß man ein abgerundetes Wissensbild dadurch erhält, daß man lediglich einen



Teil der in diesem Plan vorgesehenen Lehrveranstaltungen besucht. Ganz besonders trifft dies für den Fall zu, bei dem die Vorlesungen sich weitgehend mathematischer Methoden bedienen, deren Kenntnis dem angehenden Ingenieur in einem viersemestrigen Kurs vor dem Vorexamen vermittelt wird“ (Zürneck 1967, S. 314f).

Da die ingenieurwissenschaftlichen Fakultäten im Regelfall weder die Kapazität noch ein Interesse daran haben können, ihr Hochschulcurriculum - auch nicht in Teilbereichen - an die Bedürfnisse der Berufsschullehrer-Studenten anzupassen, bleibt das Auswahlverfahren für die zu studierenden fachwissenschaftlichen Lehrinhalte in einem hohen Maße problematisch. Wie auch immer ausgewählt wird, übrig bleibt ein zusammengestückeltes Curriculum für das Fachstudium, das drei Defizite aufweist.

- Durch die Schwerpunktsetzung auf das ingenieurwissenschaftliche Grundstudium werden die mathematisch-naturwissenschaftlichen Inhalte betont. Konkrete und aktuelle technische Sachverhalte treten damit in den Hintergrund, sie kommen meist gar nicht oder nur sehr bruchstückhaft vor.
- Dies führt bei den Berufsschullehrer-Studenten dazu, daß Technik kaum oder nicht unter berufs- und arbeitsprozeßbezogenen Gesichtspunkten studiert werden kann. Die Orientierung des Studiums an der zukünftigen Berufsbildungspraxis der Lehrer unterbleibt im Fachstudium vollständig.
- Da dieses Fachstudium kein zusammenhängendes Studium sein kann (Zürneck), verfügen die Hochschulabsolventen noch nicht einmal über eine entsprechend solide Teilqualifikation als Ingenieur.

Streng genommen handelt es sich dabei nicht um ein Fachstudium, sondern um ein für die eigene Berufspraxis wenig qualifizierendes Studium.

Der Vorschlag *Lipsmeiers* (1991), den Umfang des Fachstudiums an den Studienumfang für Ingenieurstudenten anzunähern, löst allenfalls das letzt genannte Problem. Dies aber würde bedeuten, Berufsschullehrer kann jemand nur auf dem Umweg der Umschulung werden: Discount-Ingenieure werden im Referendariat zu Berufsschullehrern umgeschult.

Wenn dies so ist, dann - so ein ernst zu nehmender Einwand - müßte es eine sehr viel breitere und wahrnehmbare Kritik an der Berufsschullehrer-Ausbildung geben. Die eher zurückhaltende Diskussion dieser Problempunkte hängt sicher damit zusammen, daß das oben skizzierte Studienkonzept einer akade-

mischen Fachausbildung seit 30 Jahren zwar bundesweit fast durchgängig so eingerichtet wurde, daß die Praxis der Berufsschullehrer-Ausbildung und -Rekrutierung jedoch von den Ausnahmeregelungen lebt. Die übergroße Zahl der Berufsschullehrer hat noch immer einen Beruf erlernt und ist über den zweiten Bildungsweg Berufsschullehrer geworden. Die jüngsten Notmaßnahmen zur Deckung des Lehrbedarfs auf dem Wege der Wiedereinführung von Aufbaustudiengängen und die Einstellung von Seiteneinsteigern mit Universitäts-examen ins Referendariat haben eine lange Tradition, sie waren und sind eher die Regel.

Als eine sehr grundlegende Kritik an der universitären Berufsschullehrer-Ausbildung muß die Empfehlung des Wissenschaftsrates gewertet werden, diese Ausbildung an die Fachhochschulen zu verlagern. Gäbe es nicht den bildungspolitischen Konsens zur Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung und das Sekundarstufen-Konzept sowie die damit einhergehende Gleichstellung aller Sek. II-Lehrer, dann hätte die Empfehlung des Wissenschaftsrates sicher längst Folgen gezeitigt.

Um die Qualität der Fachausbildung in der Berufsschullehrer-Ausbildung ist es v.a. deshalb schlecht bestellt, da - entgegen der Rahmenvereinbarung der KMK von 1973 - die beruflichen Fachrichtungen von den Universitäten und Bundesländern nur in Ausnahmefällen eingerichtet wurden. Die extrem instabile Lehrerversorgung resultiert offenbar daraus, daß die Studienwahl der Gewerbelehrer-Studenten ein Reflex auf die Arbeitsmarktsituation der Ingenieure ist. Zu Zeiten eines großen Ingenieurbedarfes schrumpften die Studentenzahlen in den Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik nahezu gegen Null. Unmittelbar mit dem drastischen Einbruch auf dem Ingenieurarbeitsmarkt seit zwei Jahren schnellten die Studentenzahlen sprunghaft in die Höhe. An einigen Universitäten beträgt seit dem Wintersemester 93/94 die Überlastquote in den Fachrichtungen Elektro- und Metalltechnik bereits 150 %, dagegen haben dieselben Universitäten im Wintersemester 85/86 im Durchschnitt gerade einmal ein bis zwei Studenten in diesen Fachrichtungen aufgenommen.

*Eine eigene, in der Profession und der Qualität des Hochschulstudiums wurzelnde Attraktivität wird offenbar von seiten der Berufsschullehrer-Studenten ihrem Studium nicht zugemessen. Trotz dieser generellen Schwäche, vor allem der Fachausbildung der Berufsschullehrer, gibt es beachtliche Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Modellen für das Studium der beruflichen Fachrichtung (vgl. auch Lipsmeier 1992).*

## 2 Modelle für das Studium der Beruflichen Fachrichtungen

Drei Studienmodelle haben sich für das Studium der Beruflichen Fachrichtungen herausgebildet.

### 2.1 Berufliche Fachrichtungen als eigenständige universitäre „gewerblich-technische Wissenschaften“

Die Beruflichen Fachrichtungen als eigenständige universitäre Wissenschaften haben ihre Wurzeln in der Ausbildungspraxis von Gewerbelehrern in Baden (im vorigen Jahrhundert) und vor allem in der reformpädagogischen Tradition Thüringens und Hamburgs der 20er Jahre (vgl. dazu *Brechmacher* und *Gerds*, 1993). Bis Ende des vorigen Jahrhunderts war es durchaus konsequent, daß Gewerbelehrer und Ingenieure ihr "Gewerbe" weitgehend gemeinsam studierten. Erst mit der Herausbildung der Ingenieurwissenschaften und der um die Jahrhundertwende sich vollziehenden naturwissenschaftlich-mathematischen Wende der Gewerbelehre hin zum universitären hocharbeitsteiligen Wissenschaftssystem verloren die Ingenieurwissenschaften ihren „Gewerbe“-Bezug und damit ihre Bedeutung als Fachwissenschaft für die Ausbildung von Gewerbelehrern. Die Universität Hamburg hat in der Tradition der Gewerbelehre seit den 20er Jahren die gewerbliche-technischen Wissenschaften (orientiert an der Praxis der Gewerbelehrer) bis heute als eigenständige universitäre Fächer erhalten und weiterentwickelt (*Martin* u.a. 1993, S. 88ff). Die Qualität eines von den Ingenieurwissenschaften wesentlich verschiedenen wissenschaftlichen Faches wird einmal mit dem Spezifischen der gesellschaftlichen Praxis der Berufsbildung und der Tätigkeit als Berufsschullehrer begründet. Daher wird als Gegenstand von Forschung und Lehre das Wechselverhältnis von Arbeit, Technik und Bildung und seine Untersuchung unter berufspädagogischer und berufs-(arbeits)bezogener Perspektive gesehen. In früheren Veröffentlichungen zum Hamburger Modell werden die Beruflichen Fachrichtungen als „lehrorientierte Fachwissenschaften“ bezeichnet. Darunter werden spezifische hochschuldidaktische Ausprägungen übergeordneter Fachwissenschaften angesehen. Die spezifische Ausprägung resultiert danach aus einem hochschuldidaktischen Prozeß der *Akzentuierung* und *Strukturierung* von Inhalten einer Fachwissenschaft unter dem Blickwinkel der Lehrertätigkeit. Eine vergleichbare Position vertreten *Bührdel*, *Thomas* u.a. (1993). Für sie ist eine Berufliche Fachrichtung ebenfalls eine von der übergeordneten Fachwissenschaft abzuleitende „Lehrfachdisziplin“. *Lehrfachdisziplin* und *lehrorientierte Fachwissenschaft* sind verwandte wissenschaftliche Konzepte. An der Universität Bremen

wurden die Beruflichen Fachrichtungen mit der Universitätsgründung auf der Grundlage eines Gutachtens von *Wolfgang Lempert* eingerichtet. Obwohl bis heute das wissenschaftliche Profil der Beruflichen Fachrichtungen auch hier unscharf geblieben ist, so ist doch auf der Basis des Gründungsgutachtens von Lempert, des Forschungsprofils des ITB und der seither entwickelten Studienpraxis deutlich erkennbar, daß die Etablierung der Beruflichen Fachrichtungen nicht nur als eine Lehrfachdisziplin, sondern unter Bezugnahme auf die Praxis der Berufsschullehrer-Tätigkeit begründet werden kann. Schon 1980 formulierte der Studiengang (Lehramt Sekundarstufe II mit Beruflicher Fachrichtung) dazu unter anderem die folgende Position:

*„Das Basisstudium vermittelt den Studenten breite Grundkenntnisse und Fähigkeiten in der Beruflichen Fachrichtung. Es setzt die Entwicklung einer Ausbildungskonzeption voraus, die sich an den Inhalten und Formen der Berufsbildung in den Berufsfeldern orientiert“* (Hoppe, Krüger, Rauner 1981, S. 120).

Hier werden wesentliche Unterschiede zum Gegenstand ingenieurwissenschaftlicher Lehre und Forschung deutlich. Die Differenzen in der wissenschaftstheoretischen und empirischen Begründung der Beruflichen Fachrichtungen als universitäre Fächer bedürfen jedoch einer Untermauerung und Präzisierung auf der Basis einer weiterzuentwickelnden Grundlagenforschung im Bereich der Beruflichen Fachrichtungen. Die von einigen Hochschulinstituten gemeinsam entwickelten Studienordnungen für die Beruflichen Fachrichtungen Elektro- und Metalltechnik reichen konzeptionell über die einschlägige Studienpraxis hinaus. Ihnen kommt daher eine wichtige innovative Funktion zu (Bannwitz, Rauner 1993, Anhang S. 309ff).

## **2.2 Anschluß der Beruflichen (gewerblich-technischen) Fachrichtungen an ingenieurwissenschaftliche Studiengänge**

In diesem zweiten Studienmodell soll das verkürzte Studium einer „korrespondierenden“ Ingenieurwissenschaft die Grundlagen für das Unterrichten der berufsbezogenen Fächer legen. Die Berufliche Fachrichtung wird hier als eine Untermenge des Curriculums für das Ingenieurstudium definiert. Es erfolgt eine Schwerpunktsetzung auf das Grundstudium der Ingenieure. Im Rahmen dieses Modells wurden nach dem Vorbild der Gymnasiallehrausbildung Stellen für Fachdidaktiker eingerichtet. Unterstellt wird dabei, daß es eine Fach-zu-Fach-Zuordnung von traditionellen (korrespondierende) universitärem Fach zu einem Schulfach gibt. An einigen wenigen Hochschulstandorten wurden Lehrstühle für Fachdidaktik in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen eingerichtet. Von den Stelleninhabern wird häufig erwartet, daß sie

neben ihrer eigentlichen Aufgabe (Fachdidaktik) auch Servicefunktionen im Rahmen des Grundstudiums für Ingenieurstudenten erbringen. Verbreiteter ist dagegen die Einrichtung von Mittelbaustellen für Fachdidaktik an berufspädagogischen Lehrstühlen und Instituten. In einzelnen Fällen wird die Fachdidaktik auch durch Lehraufträge (Lehrer, Seminarleiter) abgedeckt. Eine Besonderheit stellt die Regelung an der Technischen Universität Berlin und der Universität Hamburg dar. Dort wurden Professorenstellen (C 3) für Fachdidaktik an den berufspädagogischen Instituten eingerichtet.

## **2.3 Berufliche Fachrichtung als Fachhochschul-Ausbildung**

Das dritte Modell, nach dem das Fachstudium durch den Abschluß einer Fachhochschule als abgegolten gilt, gewinnt immer dann an Bedeutung, wenn einem gravierenden Lehrermangel abgeholfen werden muß. Absolventen von Fachhochschulen erhalten die Möglichkeit, sich im Rahmen eines Zusatzstudiums vor allem berufspädagogisch zu qualifizieren. In dieser Ausnahmeregelung kommt die weitverbreitete Auffassung zum Ausdruck, daß das Fachhochschul-Studium nach Umfang und inhaltlicher Ausrichtung die adäquateste Fachausbildung für die Lehrbefähigung in einer Beruflichen Fachrichtung sei.<sup>1</sup> Dieses Ausnahmmodell stabilisiert die zyklischen Schwankungen immer wiederkehrender Unterversorgung der Schulen an Berufsschullehrern und höhlt die regulären Studiengänge weiter aus. Improvisation und Sondermaßnahmen werden so zur Regel. Dieses Studienmodell gewinnt in dem Maße Anhänger, in dem einerseits die Schwächen des zweiten Modells in der Bildungspraxis und in den Universitäten offenkundig werden und andererseits die Etablierung der Berufsschullehrer-Ausbildung nach dem ersten Modell auf wenige Standorte begrenzt bleibt.

## **3 Fachdidaktik und Fachmethodik — ein weiterhin ungelöstes Problem**

Das Nebeneinander der verschiedenen Ausbildungsmodelle für Berufsschullehrer hat eine weitere Ursache in der unzureichenden wissenschaftlichen Begründung der Fachdidaktiken.

Gilt die Warnung von *Gustav Grüner* von 1974 vor einer „übereilten Einrichtung von Professuren für Fachdidaktiken für das berufliche Bildungswesen, also für Disziplinen, in denen es oft nicht ein einziges wissenschaftlich ernstzunehmendes Buch gibt“ (1974, S. 6), heute noch? Einige Universitäten haben

Hochschullehrer-Stellen eingerichtet, andere decken den entsprechenden Lehrbedarf allenfalls durch Lehrbeauftragte aus den Berufsschulen ab. Offenbar kann man Berufsschullehrer mit und ohne „professorale Lehrer“ in der Fachdidaktik werden. Schaut man sich die Zusammensetzung der Berufungskommissionen für die Einrichtung von Fachdidaktik-Lehrstühlen sowie die entsprechenden Zuständigkeiten in den Universitäten an, dann fallen extreme Unterschiede zwischen den Universitäten auf, wie es sie wohl in keinem anderen universitären Wissenschaftsbereich geben dürfte. Während bei der Berufung von Professoren auf Fachdidaktik-Lehrstühle, die den ingenieurwissenschaftlichen Fakultäten zugeordnet sind, in der Berufungskommission vor allem Ingenieurwissenschaftler mitwirken, kommt es - umgekehrt - bei der Zuordnung von Fachdidaktikstellen zu den Erziehungswissenschaften schon einmal vor, daß in der Berufungskommission weder ein Vertreter einer korrespondierenden Ingenieurwissenschaft noch ein Vertreter der einschlägigen Beruflichen Fachrichtung mitwirkt. Bedenklich ist daran v.a. die Selbstverständlichkeit, mit der dies geschieht.

Den Hochschuleinrichtungen, die für die Ausbildung von Berufsschullehrern in der Bundesrepublik zuständig sind, ist es bisher nicht gelungen, diesen Wissenschaftsbereich in den Universitäten durch ein einigermaßen einheitliches Konzept zu etablieren. Da die Verständnisse und Mißverständnisse um die Fachdidaktiken eine der Ursachen dafür sind, sollen dazu im folgenden einige Überlegungen angestellt werden.

Die Verlegung der Gewerbelehrerausbildung an die Universitäten fiel zusammen mit einer breiten Didaktik-Diskussion in der Bundesrepublik. Sie war ausgelöst worden durch *Klafkis* Vortrag „Das Problem der Didaktik“ auf dem 5. Pädagogischen Hochschultag 1962<sup>2</sup>. Neben der allgemeinen Didaktik galt in dieser Diskussion der Fachdidaktik ein besonderes Interesse. Vor dieser Zeit war die Bezeichnung Fachdidaktik weniger verbreitet. *Grüner* (1974) weist darauf hin, daß in den Berufspädagogischen Instituten bis ca. 1960 eher der Begriff Fachmethodik gebräuchlich war. Unter Fachmethodik wurde die theoretische Behandlung der Berufsschulfächer unter dem besonderen Aspekt des Lehrplans, der Methoden und Medien verstanden. Bezugspunkte der Fachmethodiker waren weniger die „Bezugswissenschaften“ als vielmehr die gewerbe- und damit die berufsbezogenen Inhalte. Die Verlagerung der Berufsschullehrer-Ausbildung an die Universitäten war mit einem erheblichen Bedeutungsverlust der Fachdidaktiker/-methodiker verbunden - soweit hierfür überhaupt an den Universitäten Hochschullehrer-Stellen eingerichtet wurden. Die fachdidaktische Ausbildung der Lehrer wurde eher als eine Aufgabe der Studienseminare, der Fachleiter und Mentoren an den Ausbildungsschulen angese-

hen. *Grüner* führte 1973 eine Erhebung zur Situation der Fachdidaktik an den Universitäten durch. Das Ergebnis ist eindeutig. Das Fachdidaktik-Studium ist danach konzeptionslos und uneinheitlich. In vielen Universitäten ist Fachdidaktik weder Lehr- noch Prüfungsgegenstand.<sup>3</sup>

*Grüner* sucht eine Lösung des „Fachdidaktik-Problems“ in einer Annäherung von Fachwissenschaftlern an erziehungswissenschaftliche Fragestellungen und umgekehrt. Daß das eigentliche Problem in den nicht eingerichteten berufsbezogenen Fachwissenschaften (Berufliche Fachrichtungen) bestand und besteht, hat *Grüner* zu diesem Zeitpunkt nicht problematisiert. Er hat dagegen später (1978) in seinem bemerkenswerten Aufsatz „Gewerbekunde - Fachkunde - Technologie - Fachtheorie - Berufstheorie“ richtungsweisende Hinweise zur Weiterentwicklung der Beruflichen Fachrichtungen zu eigenständigen Wissenschaften gegeben. *Elbers* problematisiert in diesem Zusammenhang das „Fach“-Verständnis. Sie weist darauf hin, daß Fachdidaktiken für allgemeinbildende Fächer "Fachwissenschaften" zugeordnet sind, während im beruflichen Bereich „Fächer“ zunächst auf Berufe und Berufsgruppen verweisen. Sie kommt ebenso wie *Grüner* zu dem Schluß, daß berufliche Fachdidaktiken als wissenschaftliche Fächer „*gegenwärtig nicht existieren*“. Dagegen existieren die beruflichen Fachdidaktiken als fachdidaktische Praxis der Lehrer und Seminarleiter. Die von *Elbers* 1974 formulierten Forschungsergebnisse zu Fachdidaktik-Fragen haben überwiegend ihre Aktualität behalten:

- Klärung des Verhältnisses von Beruf und Fachwissenschaft („Vermutlich gibt es kaum Berufe, bei denen sich ein lineares Verhältnis zu *einer* Fachwissenschaft nachweisen lassen wird.“)
- Klärung des Strukturprinzips für Fachdidaktiken („Sollte das berufs- oder das wissenschaftsorientierte Strukturprinzip Vorrang haben?“)
- Kritik an der reinen Wissenschaftsorientierung („Der Rückgriff auf Fachwissenschaften darf auf keinen Fall dazu führen, daß der praktische und soziale Bezug beruflicher Bildungsinhalte vernachlässigt wird.“)
- Institutionelle Eingliederung beruflicher Fachdidaktiken (Einrichtung von Hochschulinstituten).

Auch *Elbers* versucht, im Spannungsfeld zwischen den Fachwissenschaften und den Sozial- und Humanwissenschaften *sowie der Praxis der Berufe* - hier geht sie über *Grüner* hinaus - das Fachdidaktikproblem zu klären. Sie scheitert jedoch letztlich an ihrer Gegenüberstellung von Fachwissenschaft und Berufs-

praxis. Da es einen inneren Bezug zwischen Fachwissenschaft und Beruf im Normalfall nicht gäbe, schlägt sie vor, die berufsbezogene „Wissenschaft“ aus Elementen mehrerer Wissenschaften zusammenzusetzen. Sie bleibt damit schließlich in dem befangen, was sie selbst kritisiert, in der Gegenüberstellung des Systems der bestehenden Wissenschaften mit der Praxis der Berufe. Dies verstellt den Blick für die wissenschaftssoziologische Frage nach der Entstehung von Wissenschaften. Am Beispiel der Einrichtung der Technischen Hochschulen und Technischen Universitäten für die Ausbildung von Ingenieuren ließe sich zeigen, wie sich aufgrund von höchst praktischen, politischen und ökonomischen Gründen ein ganzer Wissenschaftssektor: die Ingenieurwissenschaften, herausgebildet hat (*Rauner* 1986). Die Verlegung der Berufsschullehrer-Ausbildung an die Universitäten folgte - standespolitisch motiviert - mehr oder weniger dem Gymnasiallehrer-Modell. Dies begründet bis heute die problematische Orientierung der Fachausbildung an „korrespondierenden“, schon existierenden Fachwissenschaften. Dabei wurde es versäumt, die eigene Berufspraxis (der Berufsschullehrer) zum Gegenstand einer zu entwickelnden Wissenschaft zu machen, so wie es vielfältig vorher im Bereich der Medizin, der Ökonomie oder der Ingenieurwissenschaften geschehen war. Es ist eine Besonderheit universitärer Entwicklung, daß sich eine „neue“ Profession schon existierenden Wissenschaften zuordnet, anstatt das Naheliegende zu tun, nämlich ihre Praxis zum Gegenstand universitärer Forschung und Lehre zu machen. Dies hätte bedeutet, neben den berufspädagogischen Fragestellungen vor allem die Inhalte und Formen berufsförmig organisierter Arbeit und die darauf bezogene Praxis beruflicher Bildung zum Gegenstand von Lehre und Forschung zu machen.

#### **4 Perspektiven für die Weiterentwicklung der beruflichen Fachrichtungen an den Universitäten**

Wenn es nicht gelingt, die auf die Praxis der Berufsschullehrer bezogene Fachausbildung zu professionalisieren und, anknüpfend an die Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz, die beruflichen Fachrichtungen in Lehre und Forschung (!) einzurichten, dann entfällt der entscheidende Grund für eine universitäre Etablierung dieses Wissenschaftsbereiches. Mit der Einrichtung von Fachdidaktik-Lehrstühlen ist es nicht getan. Hier gelten weiterhin die Vorbehalte von *Gustav Grüner* (s.o.). Zuerst müßten die Fächer selbst etabliert werden, sonst bedarf es keiner Fachdidaktiken.

Im folgenden soll für die gewerblich-technischen Fächer ein Strukturvorschlag gemacht werden (vgl. *Rauner* 1993), der für die beruflichen Fachrichtungen



Metall- und Elektrotechnik von der HGTV vorgeschlagen worden ist (*Bannwitz, Rauner 1993, Anhang S. 309ff*).

Die vielfältigen Versuche, die Beruflichen Fachrichtungen aus Elementen anderer Fächer zu synthetisieren, haben bisher zu keiner überzeugenden Lösung geführt. Die dabei zu berücksichtigenden Dimensionen und Aspekte eines so konstituierten Faches führen zu einer kaum noch zu überschauenden Komplexität: Arbeit, Technik, Beruf, Bildung, Historizität und Prospektivität sind nur einige der zu berücksichtigenden Dimensionen für ein solches Fach. Die konkreten Lehrinhalte erscheinen dann als Punkte in einem beliebig vieldimensionalen Raum. Ein handhabbares Hochschulcurriculum läßt sich daraus kaum entwickeln. In jedem Fall bleiben beachtliche Lücken in den so konstruierten lehrorientierten Wissenschaften (Berufliche Fachrichtungen), die sich daraus ergeben, daß die Berufsbildungspraxis der Berufspädagogen unter dem Fachrichtungsaspekt nur eingeschränkt Gegenstand schon etablierter Wissenschaften werden kann. Geht man dagegen von dem Grundsatz aus, daß das Studium der Beruflichen Fachrichtung den Berufspädagogen für die Gestaltung berufsbezogener Bildungsprozesse befähigen soll, dann lassen sich vier Wissenschaftsgebiete für die Beruflichen (gewerblich-technischen) Fachrichtungen begründen.

### **Entwicklung der Berufe/des Berufsfeldes**

In diesem Lehr- und Forschungsgebiet geht es um die historische Gewordenheit des jeweiligen Berufsfeldes, das Aufdecken der die Inhalte und Formen der berufsförmig organisierten (Fach-)Arbeit prägenden Momente und Kräfte. Dabei kommt der Entwicklung der Gewerbe und Industrien und den jeweiligen Schlüsseltechnologien eine besondere Bedeutung zu. Die Auseinandersetzung mit den je aktuellen Berufen und ihren Ordnungsmitteln ist ein zweiter wesentlicher Gegenstand dieses Fachgebietes. Schließlich ist die Frage der möglichen zukünftigen Entwicklung der (berufsförmigen) Arbeit im jeweiligen Berufsfeld im Zusammenwirken der Entwicklung von Technik und Arbeit, eingebettet in den gesellschaftlichen Wandel und die globalen ökonomischen und industriekulturellen Entwicklungen ein drittes Element.

Die Untersuchung der Entwicklung und Gestaltung der Berufe eines Berufsfeldes ist ein grundlegendes Element für das Hochschulcurriculum jeder Beruflichen Fachrichtung. Die Berufsförmigkeit gesellschaftlicher Arbeit hat sich unter besonderen historischen Bedingungen als ein Charakteristikum unserer Industriekultur herausgebildet. Die berufs- und berufsfeldspezifischen Inhalte

und Formen berufsförmiger Arbeit und darauf bezogener Berufsbildung sind Gegenstand der Beruflichen Fachrichtungen.

### **Lehrinhalte beruflicher Bildung als Dimension der Analyse, Gestaltung und Evaluation beruflicher Bildungs- und Qualifizierungsprozesse**

Dieses zweite Lehr- und Forschungsgebiet bildet sicher das inhaltliche Zentrum für jede Berufliche Fachrichtung. Das arbeitsbezogene Fachwissen, seine Begründung, Systematik und seine Organisation in der Form von Lehrplänen, Berufsbildern, Lehr-/Lernmaterialien, Ausbildungsmitteln, Medien, Fachräumen und Werkstätten bis hin zur Gestaltung von (Aus-)Bildungszentren sind die Gegenstände von Lehre und Forschung dieses zweiten Teilgebietes. Das komplexere Aufgabengebiet der Gestaltung (Analyse und Evaluation) von beruflichen (Aus-)Bildungsprozessen stellt die übergeordnete Perspektive dar, unter der hier Lehre und Forschung erfolgen. Die konkrete Planung, Durchführung und Evaluation von Unterrichts- und Ausbildungsvorhaben im Rahmen des Studiums dient nicht zuerst der Einübung entsprechender Fertigkeiten, sondern stellt den Praxisbezug für ein interdisziplinäres forschendes Lernen und Lehren dar. Dieses Studienelement („Unterrichtseinheit“) bedarf daher der engen Kooperation zwischen der jeweiligen Beruflichen Fachrichtung und der allgemeinen Berufspädagogik und Didaktik.

Berücksichtigung finden in diesem Lehrgebiet lernortspezifische „Fach“-Fragen sowie die Besonderheiten der Schulformen und die zentrale Frage des Verhältnisses von Studienorientierung und Berufsorientierung als eine - auch - fachdidaktische Fragestellung.

Berufliche Bildung kann zuletzt nur analysiert und gestaltet werden, wenn die Ebene ihrer konkreten Inhalte, Methoden und Mittel erreicht wird. In den konkreten Lehrinhalten und Methoden sowie in den Qualifizierungsmitteln findet die am Beruf orientierte Bildung ihren mittelbaren und unmittelbaren Ausdruck. Während die Berufspädagogik sich mit den für „Berufe“ und „Beruflichkeit“ im allgemeinen charakteristischen Merkmalen und Bestimmungsmomenten auseinandersetzt und gerade von den einzelberuflichen Besonderheiten abstrahiert, kommt es komplementär dazu in den Beruflichen Fachrichtungen darauf an, die für die Berufe eines Berufsfeldes tragfähigen Inhalte, Lehr- und Lernformen sowie Qualifizierungsmittel zu begründen und zu entwickeln. Die Bestimmungen der berufs- und berufsfeldbezogenen Elemente eines Curriculums können daher auch nicht als feststehende Größen betrachtet werden. Der Qualifikationsumfang eines Berufes sowie das Verhältnis von Inhalten der

Grund- und Fachbildung sind Fragestellungen, die über dieses Lehrgebiet hinaus auf die anderen Lehrgebiete einer Beruflichen Fachrichtung verweisen.

### **Analyse, Gestaltung und Evaluation von (berufsförmiger) Facharbeit unter dem Aspekt der Lernhaltigkeit und der Lernchancen**

Die mehr oder weniger gegebene Lernhaltigkeit von Facharbeit, ihre Potentiale für Erfahrungs- und Handlungslernen, der Arbeitsplatz und der Arbeitsprozeß als Lernumgebung und Lernfeld bedürfen der berufsspezifischen Analyse und Gestaltung. Die berufsspezifischen Aspekte der Betriebs- und Arbeitsorganisation und der Organisationstechnologien sind zentrale Inhalte dieses Lehrgebietes. Die berufs- und berufsfeldspezifischen Formen der Reintegration von Arbeiten und Lernen, wie sie z.B. in den Konzepten „Lernstatt“ und „integrierte Fertigungs- und Lerninsel“ ihren Ausdruck finden, sind ebenso Gegenstand dieses Lehrgebietes. Schließlich ist Qualifikation und Qualifizierung neben Technik und Arbeit eine - auch unabhängige - Dimension der Organisationsentwicklung. Analyse und Gestaltung dieses Wechselverhältnisses von Qualifizierung, Technikimplementation und Arbeitsorganisation gewinnen in Lehre und Forschung der Beruflichen Fachrichtungen der gewerblich-technischen Berufsbildung zunehmend an Bedeutung.

‘Arbeit’ ist nicht nur die Verausgabung von Fähigkeiten, sondern grundsätzlich immer auch ein Aneignungsprozeß. Form und Inhalt der Arbeit entscheiden wesentlich über den Erhalt und die Herausbildung von Fachkompetenz. Bildung im Medium berufsförmiger Facharbeit ist in der berufspädagogischen Diskussion zwar immer wieder zum Thema geworden, eine wissenschaftliche Fundierung auf der Ebene *konkreter* Tätigkeiten kann diese Fragestellung nur unter Mitwirkung der Beruflichen Fachrichtungen erfahren.

### **Analyse, Gestaltung und Evaluation von Technik unter der Perspektive des Erhalts und der Förderung von Fachkompetenzen**

Bei der berufs- und berufsfeldrelevanten Technik und Technikgestaltung muß - insbesondere in der Metall- und Elektrotechnik - unterschieden werden nach

- primären und sekundären Prozeßbereichen der fertigungstechnischen und verfahrenstechnischen Produktion,
- Produkten (im Sinne herzustellender Techniken) und Prozeßtechnik,
- typisch handwerklicher Arbeit und Technik-Sektoren (wie Versorgungs-

- technik und Installationsgewerbe) und typisch industrieller Arbeit und Technik-Sektoren,
- dem Sektor der Energietechnik und der Energieversorgung,
- sowie dem Sektor der Informations- und Kommunikationstechnik.

Für die Förderung der fachlichen Kompetenz von (Fach-)Arbeitern und Technikern ist z.B. die Gestaltung der rechnergestützten Arbeitssysteme von zentraler Bedeutung. Bedienergeführte tutorielle Expertensysteme (mit Werkzeugcharakter) finden über die Instandhaltungsarbeit hinaus zunehmend ihren Einsatz. Aufbau, Entwicklung, Updating von Expertensystemen und ihre Integration in zunehmend vernetzte Technologien sind zukünftige Themenfelder dieses Lehr- und Forschungsgebietes.

## 5 Bleibende Schwierigkeiten

Die breite Einführung der beruflichen Fachrichtungen als universitäre Fächer ist mit einer Reihe von Schwierigkeiten verbunden.

- Zunächst fehlen für die Etablierung der beruflichen Fachrichtungen die einschlägig promovierten und habilitierten Wissenschaftler. Die Einordnung der gewerblich-technischen Wissenschaften als berufliche Fachrichtungen in das System der etablierten Wissenschaften und die universitären Organisationsstrukturen wirft eine Reihe durchaus schwieriger wissenschaftstheoretischer und wissenschaftsorganisatorischer Fragen auf. Die Beruflichen Fachrichtungen könnten sich unversehens zwischen den berühmten Stühlen wiederfinden, wenn es ihnen nicht gelingt, die Aufgabe, sich in das hocharbeitsteilige Wissenschaftssystem der Universitäten einzupassen, zu ihrem Vorteil zu wenden. Der könnte darin bestehen, sich als Anknüpfungspunkt und -ort für eine interdisziplinäre Lehre und Forschung anzubieten. Der Zusammenhang von Arbeit, Technik und Bildung in seinen Wechselverhältnissen zu erforschen und zu gestalten, scheint mir auch für die Universitäten eine zukunftssträchtige Aufgabe zu sein.
- Die Etablierung der Beruflichen Fachrichtungen setzt eine Aufgabenteilung zwischen den Universitäten und Bundesländern voraus (Konzentrationsproblem). Die Realisierung dieser durchaus verbreiteten Einsicht scheitert offenbar an den stark ausgeprägten partikularen Interessen der Universitäten, Länder und der Betroffenen selbst. Die Einrichtung von Berufsschullehrer-Studiengängen an Hochschulen in den neuen Bundesländern setzt den Trend zur weiteren Zersplitterung und damit zur Schwächung dieses Wissenschaftsbereiches fort.

- Für die größere Zahl der ca. 350 geordneten Ausbildungsberufe existiert keine auch nur annähernd adäquate universitäre Lehrerbildung. Für die Vielzahl dieser Berufe können wohl kaum eigenständige Fächer an Universitäten eingerichtet werden. Für diese große Zahl der kleinen Berufe fehlt eine angemessene Lösung der universitären Lehrerbildung (vgl. *Gerds* 1993). Hier erscheint mir noch am ehesten ein Gestaltungsspielraum gegeben, da eine Lücke in der Berufsschullehrer-Ausbildung geschlossen werden könnte, ohne daß Besitzstände bestehender universitärer Fächer tangiert würden.
- Die akademischen Traditionen und Organisationsformen wissenschaftlicher Disziplinen führen tendenziell zu einer Abschottung gegenüber gesellschaftlicher Praxis. Für die Etablierung der beruflichen Fachrichtungen stellt dies ein besonderes Problem dar. Es bedarf daher der Entwicklung von Organisationsmodellen, die die notwendige Nähe und Kooperation mit den verschiedenen Praxisfeldern und -institutionen beruflicher Bildung sicherstellen.
- Das duale Berufsbildungssystem ist durch die anhaltende Rezession zusätzlich unter Druck geraten. Dies dämpft das ohnehin schwache Interesse an einer Reform der Berufsschullehrer-Ausbildung, die über die eine oder andere Universität hinausreicht. Trotzdem werden die Universitäten um die Entwicklung einer bundesweit abgestimmten Regelung für das Fachstudium der Berufsschullehrer nicht herumkommen, wenn dieser Wissenschaftsbereich an den Universitäten verbleiben soll. Aber schon die Frage, von welchen „Fachvertretern“ der Universitäten die Studienordnungen für die beruflichen Fachrichtungen entwickelt werden sollen, dürfte auf einige Schwierigkeiten stoßen.

## Anmerkungen

1 Vgl. dazu auch die Ausführungen des Wissenschaftsrates (1988 und 1991).

2 In: 3. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim, 1963.

3 Vgl. GRÜNER (1974), ELBERS (1974) kommt zu einer ganz ähnlichen Einschätzung: „Die fachdidaktischen Erfahrungen, die an berufspädagogischen Instituten gesammelt worden sind, werden dagegen nicht mehr vermittelt“ (S. 9).

## Literatur

- BANNWITZ, A., RAUNER, F. (1993). Wissenschaft und Beruf. Bremen
- BRECHMACHER, R., GERDS, P. (1993). Grundmodelle der Gewerbelehrerbildung im historischen Wandel. In: BANNWITZ, A., RAUNER, F., Wissenschaft und Beruf, Bremen, S. 38-60
- BÜHRDEL, CHR. (u.a.) (1993). Zur Ausgestaltung der Beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik (TU Chemnitz) und Metalltechnik (TU Chemnitz und TU Dresden). In: BANNWITZ, A., RAUNER, F., Wissenschaft und Beruf, S. 178-191
- ELBERS, D. (1974). Berufliche Fachdidaktiken als Voraussetzung für die wissenschaftliche Konstruktion beruflicher Curricula. In: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung, Jg. 3, Heft 1, S. 7-13
- GERDS, P. (1993). Das weiterbildende Studium Berufspädagogik an der Universität Bremen und die Öffnung der Hochschulen. In: BANNWITZ, A., RAUNER, F., Wissenschaft und Beruf, S. 297-305
- GRÜNER, G. (1974). Die derzeitige Situation der Fachdidaktik im Studium für Lehrer beruflicher Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung, Jg. 3, Heft 1, S. 1-7
- HOPPE, M., KRÜGER, H., RAUNER, F. (Hrsg.) (1981). Berufsbildung. Zum Verhältnis von Beruf und Bildung: Beiträge aus Wissenschaft, Politik und Praxis. Frankfurt a.M., S. 120
- LIPSMEIER, A. (1991). Der neue Diplom-Gewerbelehrer in Baden-Württemberg. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 43, Heft 7/8, S. 358-440
- LIPSMEIER, A. (1992). Berufsschullehrer-Studiengänge im Kontext von Bedarfsdeckung und Professionalisierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 88. Band. Heft 5, S. 358-377.
- MARTIN, W., PANGALOS, J., RUDAT, A., SALNER, M. (1993). Die Entwicklung des Gewerbelehramtsstudiums in Hamburg. In: BANNWITZ, A., RAUNER, F., Wissenschaft und Beruf. Bremen, S. 88-108
- MARTIN, W., PANGALOS, J. (1993). Gewerblich-Technische Wissenschaften - Zur Begründung einer jungen Wissenschaftstradition. In: BANNWITZ, A., RAUNER, F., Wissenschaft und Beruf, S. 75-87
- PFEIFFER, E. (1993). Das Gewerbelehrer-Vertiefungsstudium in der Fachrichtung Elektrotechnik an der Universität Hamburg. In: BANNWITZ, A., RAUNER, F., Wissenschaft und Beruf. Bremen, S. 256-266
- RAUNER, F. (1986). Elektrotechnik Grundbildung. Überlegungen zur Techniklehre im Schwerpunkt Elektrotechnik der Kollegscheule. Soest

- RAUNER, F. (1993). Zur Begründung und Struktur gewerblich-technischer Fachrichtungen als universitäre Fächer. In: BANNWITZ, A., RAUNER, F., Wissenschaft und Beruf. Bremen, S. 10-37
- ZURNECK, H. (1967). Zur Frage der wissenschaftlichen Ausbildung von Kandidaten für das Lehramt an gewerblichen Schulen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule. 63. Band, Heft 4, S. 312-315.

# Berufsschullehrerbildung zwischen Aufbruch, Stillstand und Rückschritt

## 1 Einführung

Am 3. April 1913 begann in Preußen die planmäßig-systematische Ausbildung von Gewerbelehrern. Dabei wurde keineswegs die seit dem Danziger Fortbildungsschultag im Jahre 1909 erhobene Forderung der Gewerbelehrer erfüllt, die Ausbildung an einer wissenschaftlichen Hochschule (evtl. einer sog. Gewerbehochschule) stattfinden zu lassen. Die Verortung der Ausbildung an einer wissenschaftlichen Hochschule wurde vielmehr erst in den 60er Jahren realisiert. Die wechselvolle Entwicklung der Gewerbelehrerbildung kann hier nicht in allen Einzelheiten nachgezeichnet werden (vgl. beispielsweise *Hartmann* 1929; *Linke* 1960; *Greinert/Hesse* 1974; *Grüner* 1979; *Georg/Kunze* 1981; *Haas/Kümmel* 1984; *Bonz* 1992; *Sommer* 1967 und 1992; *Stratmann* 1982 und 1994). Schwerpunkte der Darstellung sind die Anfangssituation, die Weimarer Republik und die Zeit des Nationalsozialismus. Neben der Diskussion um ein Berufsausbildungsgesetz war die Frage der Gewerbelehrerbildung *das* berufsbildungspolitische Thema der zwanziger Jahre dieses Jahrhunderts. Bereits damals wurde heftig diskutiert, ob die Gewerbelehrerbildung seminari-stisch oder universitär zu erfolgen hätte. Es setzte sich eine Variante der Ausbildung an besonderen Instituten außerhalb der wissenschaftlichen Hochschulen durch mit einer Vielzahl von Rekrutierungswegen aus der Praxis. Der Auftrag der Berufsschule wurde in der Ergänzung der Betriebslehre, der Sicherung einer fachlichen Minimalqualifikation sowie der politischen Integration der Arbeiterjugend gesehen.

Neben der Darstellung wichtiger entwicklungsgeschichtlicher Linien der Gewerbelehrerbildung werden im folgenden Aspekte der Diskussion um die Ausbildung der Gewerbelehrer an einer wissenschaftlichen Hochschule aufgenommen. In die Auseinandersetzung um die Akademisierung der Gewerbelehrerbildung griffen außer den staatlichen Stellen und den sich gerade formierenden Gewerbelehrerverbänden vor allem die Unternehmerverbände ein, daneben auch Gewerkschaften und Hochschullehrer. Es zeigen sich dabei unterschiedliche Motive für eine Verhinderung der Akademisierung der Gewerbelehrerbildung. Dieses Kernproblem der Gewerbelehrerbildung taucht in diesen Tagen in abgewandelter Form erneut auf. Es sind die Absichten vor allem des Wissenschaftsrates, das Studium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen an



die Fachhochschulen zu verlegen. Doch zunächst zur Geschichte der Berufsschule.

## 2 Zur Entwicklung der Berufsschule und zu den Anfängen einer Gewerbelehrerbildung

Das Jahr 1874 kann als das eigentliche Geburtsjahr der heutigen Berufsschule (damals: gewerbliche Fortbildungsschule) bezeichnet werden, denn mit diesem Jahr wurde die finanzielle Unterstützung dieser Schulform von der Einführung ihres Pflichtbesuches abhängig (vgl. Pätzold 1994, S. 109-111). Damit begann der systematische Ausbau der Berufsschule - wenn auch vorerst nur langsam (vgl. Abb. 1).

Jahr	Zahl der Fortbildungsschulen	Zahl der Schüler
1853	220	18000
1882	623	57000
1902	1092	159000
1910	2162	339000
1912	1940	384957
1913	2026	409877
1914	1917	384740
1915	1780	337926
1916	1810	345834
1919	1784	384584

Quelle: Abel 1963, S. 40; VI. Verwaltungsbericht 1922, S. 23

*Abb. 1: Entwicklung des gewerblichen Fortbildungsschulwesens in Preußen*

Im 19. Jahrhundert galt die preußische Fortbildungsschule als „Annex“ der Volksschule. Außer Zielsetzung und Lehrplan war die gesamte Organisation durch die Volksschule bestimmt; und fast ausschließlich Volksschullehrer erteilten in nebenamtlicher Tätigkeit den Unterricht in Fortbildungsschulen. Die Entwicklungslinien des gewerblichen Schulwesens aus der Sonntagsschule ließen den Volksschullehrer zunächst in die Rolle des Fortbildungsschullehrers

hineinwachsen, sogar noch nach der Einführung berufsfachlicher Lehrstoffe. Seine Ausbildung im Lehrerseminar, der Umgang vornehmlich mit jungen Menschen in der Volksschule und die darauf bezogene didaktisch-methodische Erfahrung reichten allein jedoch bald nicht mehr. Als sich in Preußen die allgemeine Fortbildungsschule zu einer beruflich orientierten Schule zu entwickeln begann, in der der Beruf als didaktisches Zentrum in den Vordergrund rückte, waren die Volksschullehrer (die sog. Berufslehrer) mit den neuen Lerninhalten, insbesondere dem Zeichenunterricht, überfordert - auch deshalb, weil sie über so gut wie keine fachpraktischen Erfahrungen verfügten. Es wurde immer notwendiger, sie „mit der Eigenart des Fortbildungsschulunterrichts bekannt zu machen, damit sie nicht auf ihn die in der Volksschule übliche und gebotene Lehrweise übertragen, sondern sie dem Bildungsgrad und dem praktischen Bedürfnisse der Schüler anpassen, und sie ferner mit denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten, die sie sich in ihrem Beruf als Volksschullehrer anzu-eignen keine Gelegenheit gehabt haben“ (Simon 1902, S. 862). Diese erste zusätzliche Bildung der Lehrer erstreckte sich auf die Methodik des Unterrichts und „erfolgte in mehreren *zwanglosen Besprechungen*“ (ebenda). Um die Volksschullehrer mit dem Fachzeichnen an den Fortbildungsschulen vertraut zu machen, wurden ab dem Jahre 1886 an den Baugewerk-, Maschinenbau- und Kunstgewerbeschulen vieler größerer Orte Zeichenkurse von maximal sechs Wochen Dauer eingerichtet. 3038 Lehrer wurden auf diese Weise in der Zeit von 1886 bis 1901 weitergebildet. Jedoch mußte man sich noch lange damit zufrieden geben, für die einzelnen Unterrichtsfächer nur Lehrer zu gewinnen, „von denen man im allgemeinen eine sachgemäße Unterrichtsteilung erwarten konnte, ohne weitergehende Rücksicht darauf zu nehmen, daß das Lehrziel voll erreicht und eine einheitliche Auffassung und Durchführung der Lehr- und Erzieheraufgabe durch die Zuweisung der Lehraufträge sicher-gestellt werde“ (Hartmann 1929, S. 266).

In Preußen versuchte man insbesondere aus finanziellen Gründen lange Zeit, allein mit der Durchführung von Zeichenkursen auszukommen. 1907 neuorga-nisiert, teilten sich die Kurse in Veranstaltungen zur Vorbereitung sowie in „kleine“ und „große“ Fachkurse. Die Vorbereitungskurse dauerten sechs Wo-chen und umfaßten Zirkel- und Projektionszeichnen, freies Zeichnen und Maßskizzen. Zu den Fachkursen wurden nur Lehrer zugelassen, die den Vor-bereitungskurs absolviert oder die Zeichenlehrerprüfung bestanden hatten. Diese Kurse dauerten zwei bis sechs Wochen und dienten der Einführung in das Fachzeichnen der wichtigsten Gewerbe. Die großen Fachkurse waren für Lehrer bestimmt, die an Schulen mit beruflich gemischten Klassen unterrich-ten sollten. Sie entsprachen den Anforderungen von größeren beruflich geglie-derten Klassen (vgl. Pusch 1948, S. 80 f.).

Fortbildungsschulmänner, wie z.B. *Oskar Pache* (1843 - 1907), versuchten ebenfalls, die unzureichende fachkundliche als auch berufspädagogische Ausbildung der Fortbildungsschullehrer durch Weiterbildungsmaßnahmen zu verbessern. Auf seine Initiative hin fanden in Leipzig und Frankfurt am Main Lehrgänge statt, in denen schulorganisatorische und methodisch-fachliche Themen mit im Laufe der Zeit immer stärker werdendem Berufsbezug im Vordergrund standen. Träger war der Deutsche Verein für das Fortbildungsschulwesen. *Pache* verlangte von den Lehrern volkswirtschaftliches Denken und Kenntnis der Eigentümlichkeiten des Berufes seiner Schüler, daneben ein Studium der Nationalökonomie und der dem Erwerbsleben zugrunde liegenden Gesetze. Als Unterrichtsfächer kamen Berufskunde mit Buchführung, Deutsch, Rechnen und Geometrie in Betracht. Immer wieder betonte *Pache*, daß sechswöchige Kurse nur ein Provisorium darstellten: „Wer da glauben wollte, in einem Zeitraume von 6 Wochen, den die Kurse zumeist in Anspruch nehmen, ein tüchtiger Fortbildungsschullehrer zu werden, der irrt sich sehr. Die Begründer genannter Einrichtungen erstreben nicht mehr, als die Teilhaber der Kurse für ihre Thätigkeit in der Fortbildungsschule zu erwärmen, sie in die als bestbewährten Methoden einzuführen und ihnen den Weg zu zeigen, auf welchem sie am leichtesten durch eigenes Studium zum Verständnisse der Wirksamkeit unseres Gewerbestandes und zu einer gesegneten, erfolgreichen Thätigkeit in der Fortbildungsschule selbst gelangen können. Wer die Intelligenz, das redliche Streben und den Idealismus der deutschen Lehrerschaft kennt, wird dieses Ziel für richtig halten“ (*Pache* 1902, S. 22). Auch das preussische Landesgewerbeamt wirkte schon in den ersten Jahren dieses Jahrhunderts in diese Richtung, insbesondere war es Träger der Zeichenkurse.

Zu dieser Zeit wurden Volksschullehrer sukzessive durch Ingenieure, Architekten, Techniker und Handwerksmeister ersetzt. Diese sog. Praktiker erhielten ebenfalls die Möglichkeit, die angebotenen Lehrgänge zu besuchen. Wenn auch ihr Anteil im Verhältnis zu den Volksschullehrern gering blieb, konnte doch auf diesen Kreis nicht verzichtet werden, zumal der gewerbekundliche und fachtechnische Unterricht immer bedeutsamer wurde. Es erfolgte eine Arbeitsteilung in der Weise, daß die Volksschullehrer die allgemeinen Fächer übernahmen, während die Praktiker in den berufstechnischen Fächern unterrichteten. Da letztere jedoch keinerlei formale pädagogische Vorbildung hatten, war der Unterrichtserfolg meist fraglich. Diese Schwierigkeiten wurden auch dann nur zum Teil behoben, als von staatlicher Seite „*kürzere Kurse zur Vorbereitung für die Erteilung gewerblichen Unterrichtes*“ abgehalten“ wurden (*Hartmann* 1929, S. 266). Der weitaus größte Teil des Unterrichts wurde weiterhin im Nebenamt erteilt (vgl. Abb. 2).

Jahr	Zahl der Lehrer	
	hauptamtliche	nebenamtliche
1904	94	9624
1906	199	12161
1908	331	13712
1910	499	14823
1912	702	15474
1913	800	16228
1914	937	15049
1915	890	10963
1916	819	11095
1919	1140	13324

Quelle: V. *Verwaltungsbericht* 1914, S. 65; VI. *Verwaltungsbericht* 1922, S. 23

Abb. 2: Entwicklung der Lehrerzahlen an preußischen Fortbildungsschulen

Zwar stieg die Zahl der hauptamtlichen Lehrer schneller als die der nebenamtlichen. Unter Berücksichtigung der zahlreichen neugegründeten Fortbildungsschulen in diesen Jahren kann jedoch festgestellt werden, daß selbst Schulleiter größtenteils noch nebenamtlich tätig waren. Die gewerblichen Schulen waren lange Zeit auf nebenamtliche Lehrer angewiesen, wenn auch die Ansicht verbreitet war, daß mit diesen unterschiedlich vorgebildeten Lehrern es zu keiner gedeihlichen beruflichen Erziehungsarbeit kommen könne. Gegenseitige pauschale Zuweisungen und Vorurteile gab es bereits damals: Die Volksschullehrer warfen den Praktikern Mangel an Methode und diese den Volksschullehrern Mangel an Fachkenntnissen und Überfluß an methodischer Pedanterie vor (vgl. *Siercks* 1908, S. 79).

Dabei hatte die Fortbildungsschule bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts ihre Aufgabe „allgemeinberuflich“ gelöst; der Lehrplan bezog sich auf Hauptberufsgruppen. Sie vermittelte „Kenntnisse und Fertigkeiten“, „die im ‘Umkreis des künftigen Lebensberufes’ notwendig und nützlich erschienen. Ihr Unterricht sollte ‘ein Kommentar zur praktischen Lehre sein’“ (*Monsheimer* 1956, S. 37). Diskussionen entzündeten sich an der als „überständig empfundenen ‘Allgemeinbildung’“. Ihr wurde die Forderung nach einer zeitgemäßen Form

der 'Berufsbildung', nach berufsbezogenem Bildungsgut und eigenständiger Methodik in allgemeinsten Umrissen entgegengestellt" (ebenda). Im Gegensatz zu den pädagogisch orientierten Fortbildungsschullehrern verstanden sich die Lehrkräfte fortan verstärkt als Fachleute. Entsprechend hieß es in Ziffer 9 der Grundsätze für eine zeitgemäße Gewerbelehrer-Ausbildung (beschlossen von der Arbeitsgemeinschaft, die auf Einladung des Deutschen Gewerbeschulverbandes vom 8. bis 10. April 1922 in Stuttgart tagte): „Der Gewerbelehrer soll auf einem Gebiete, das nicht zu eng begrenzt sein darf, Fachmann sein“ (zit. n. Kümmel 1980, S. 247). „Das Wirtschaftsleben ... sah die zunehmende berufliche Einstellung der Fortbildungsschulen vorzugsweise von der utilitaristischen Seite an und war mit der Betonung des Fachtechnischen in der Fortbildungsschule und der Einrichtung von Schulwerkstätten zufrieden. Gegen die Einfügung allgemeiner Unterrichtsfächer hatten die Arbeitgeber nichts einzuwenden, soweit nicht damit die Freigabe weiterer Arbeitsstunden für den Unterricht begründet wurde; viele erklärten sie für überflüssig, manche für gefährlich. Den aus der beruflichen Praxis in steigender Zahl in den Berufsschuldienst tretenden Lehrern lag das allgemeine Bildungsziel an sich schon ferner, aber auch viele der aus dem Volksschuldienst übergetretenen Lehrer, die allmählich in der Berufstechnik und ihren Hilfsmitteln besser vorgebildet waren, suchten die der Berufsschule günstige Stimmung der Arbeitgeberschaft durch möglichst starke Betonung des Technischen zu erhalten und setzten ihre Ehre hinein, die gegen ihre technische Vorbildung oft recht mißtrauische Praxis durch tüchtige technische Schulung der Jugendlichen eines Besseren zu belehren“ (Thomae 1928, S. 180).

Die Übertragung der Zuständigkeit der gewerblichen Schulen auf das Ministerium für Handel und Gewerbe im Jahre 1884 verstärkte den Einfluß der Gewerbeförderung. Aber erst mit der Gründung einer zentralen Stelle im Jahre 1905, des Königlich Preußischen Landesgewerbeamtes, einer dem Ministerium für Handel und Gewerbe unterstellten Behörde zur Beratung des Ministers in der Verwaltung des gewerblichen Schulwesens und der Gewerbeförderung, begann eine neue Etappe der Entwicklung des gewerblichen Fortbildungsschulwesens. Alle Großstädte, die meisten mittleren Städte und viele Gemeinden hatten die Pflichtfortbildungsschule eingeführt. Die Unterrichtszeit wurde aus den Abendstunden in den Tag verlegt, neue Schulhäuser entstanden, hauptamtliche Lehrer wurden eingestellt. Der äußeren Entwicklung parallel erfolgte der innere Ausbau.

Die Hauptaufgaben des gewerblichen Schulwesens werden im Vorwort des I. Verwaltungsberichtes des Landesgewerbeamtes beschrieben: „Allein auch in der Zukunft wird die Bearbeitung des gewerblichen Schulwesens den Kern der

Arbeit des Landesgewerbeamts bilden müssen, da wir der Überzeugung sind, daß die Frage der Gewerbeförderung in erster Linie eine Bildungsfrage ist, und daß ein großer Teil der Klagen des gewerblichen Mittelstandes verstummen wird, wenn ein durch eine geeignete Erziehung technisch und theoretisch, gewerblich und kaufmännisch gut gebildetes Geschlecht herangewachsen ist, das etwas kann, das ein starkes Vertrauen in sich selbst und sein Können setzt, und das sich der Grenzen bewußt ist, innerhalb deren ein Wettbewerb mit dem Großbetriebe möglich ist“ (*I. Verwaltungsbericht* 1906, Vorwort). Das Landesgewerbeamt sah in der „Lehrerfrage“ den entscheidenden Schlüssel zur weiteren Entwicklung der Fortbildungsschule und richtete daher sein Augenmerk vor allem auf die Ausbildung und Anstellung hauptamtlicher Lehrkräfte. Entsprechend heißt es in diesem Bericht weiter: „Der Erfolg der Fortbildungsschule steht und fällt mit der Persönlichkeit des Lehrers. Er muß in erster Linie ein Charakter sein, der imstande ist, einen sittlichen Einfluß auf die jungen Leute auszuüben, sie ohne Drill in Zucht zu halten. Er muß Liebe zur Jugend und zur Sache besitzen. Er muß die Interessenkreise, in die er die Schüler einführen soll, das gewerbliche und öffentliche Leben kennen, und die Kenntnisse und Fertigkeiten, die er lehren soll, selbst besitzen. Derartige Männer sind nicht allzu viele vorhanden, und die vorhandenen stehen nicht immer zur Verfügung der Fortbildungsschule. Diese ist im wesentlichen auf zwei Gruppen angewiesen: die *Volksschullehrer* und die *Praktiker* (Techniker, Handwerksmeister, Kaufleute). Jenen pflegt die Kenntnis der Praxis und ihrer Anforderungen, diesen die der Jugend und ihrer Behandlung abzugehen. Jene durch Kurse sachlich, diese durch Hospitieren und Belehrung pädagogisch zu fördern, ist Aufgabe der Fortbildungsschulverwaltung“ (ebenda, S. 22). Zu diesem Zwecke wurden alljährlich Fortbildungskurse durchgeführt. Im Spätsommer 1912 entschloß sich das preußische Landesgewerbeamt (zur Orientierung: 1911 waren die „Bestimmungen über Einrichtung und Lehrpläne gewerblicher Fortbildungsschulen“ [vgl. *Pätzold* 1994, S. 126-148] erlassen worden), zu Beginn des Jahres 1913 mit einer planmäßigen seminaristischen (also keiner wissenschaftlichen) Gewerbelehrerausbildung zu beginnen.

Nach 1911 wurde die Fortbildungsschule schließlich zur berufsbegleitenden Schule. „Dabei gibt man ihr in bezug auf das Lehrverfahren eine Struktur, die völlig von der anderer Schulen abweicht. Man verzichtet auf den systematischen, gefächerten Unterricht und führt ein konzentrisches Lehrverfahren ein, dessen Stoffauswahl durch den Beruf bedingt wird“ (*Apel* 1953, S. 67). In dieses Bild paßt, daß weder die Technischen Hochschulen noch die Handelshochschulen in Kooperation mit höheren Fachschulen für eine darauf bezogene Gewerbelehrerbildung als geeignet angesehen wurden. Es sollte nicht experimentiert, also eine Einrichtung nach dem Muster der Volksschullehrerausbildung

geschaffen werden. Kostengründe spielten für diese Art der Ausbildung ebenso eine Rolle wie das Defizit an berufspädagogischer Tradition in Preußen im Vergleich zu den Ländern im Südwesten Deutschlands und die Überlegung, daß mit einer hinreichenden Zahl von Interessenten aus den Kreisen der Berufslehrer (d.h. der Volksschullehrer) und Praktiker gerechnet werden konnte, „für die der Gewerbelehrerberuf einen beruflichen und sozialen Aufstieg bedeutete“ (Greinert 1982, S. 169). Dieser Personenkreis - Fachschulabsolventen gehörten auch dazu - galt geradezu als prädestiniert für den Gewerbelehrerberuf. „Der Gewerbelehrerberuf erhielt also seine erste Ausprägung als ein Aufbau- und Aufstiegsberuf für befähigte Volksschullehrer und begabte Praktiker“ (Greinert/Hesse 1974, S. 685). Zu dieser Zeit erfolgte die Ausbildung der Handelslehrer bereits an Handelshochschulen.

### **3 Zur systematischen Ausbildung hauptamtlicher Gewerbelehrer**

Am 3. April 1913 wurde an der Kunstgewerbe- und Handwerkerschule Charlottenburg der staatliche „Seminarkurs zur Ausbildung hauptamtlicher Lehrer an gewerblichen Fortbildungsschulen“ eröffnet. Bei diesem Seminarkurs, der unmittelbar dem Preußischen Ministerium für Handel und Gewerbe unterstand, handelte es sich um Lehrgänge von einjähriger Dauer für befähigte Volksschullehrer und begabte Praktiker, die schon im Nebenamt in Fortbildungsschulen unterrichteten. Es wurde von einer universellen Ausbildung abgesehen, da nicht solche Fortbildungsschullehrer ausgebildet werden sollten, „die von allem etwas und nichts gründlich“ wüßten. Auch deshalb wurde eine Spezialisierung nach den Berufsfeldern Metall-, Bau- und Kunstgewerbe vorgenommen.

*Alfred Kühne* begründete in seiner Eröffnungsrede des Seminarkurses die Notwendigkeit der neuen Institution. Er nannte hauptsächlich drei Gründe, warum die Fortbildungsschule nicht mehr mit nebenamtlichen Lehrkräften auskommen könne, sondern spezifisch vorgebildete hauptamtliche Lehrer benötige (V. *Verwaltungsbericht* 1914, S. 144-147):

- Immer mehr Städte und Gemeinden hatten die Fortbildungsschulpflicht per Ortsstatut eingeführt.
- Die Zahl der Fortbildungsschulen und die der Schüler waren stark expandiert.
- Die Fortbildungsschule hatte sich in ihrer gesamten Zielsetzung aus der engen Verbindung mit der Volksschule gelöst. Sie war in Didaktik und Me-

thodik ein eigenständiger Schultyp geworden, der den Beruf in den Mittelpunkt des Unterrichts stelle und - daran anknüpfend - die allgemeine und staatsbürgerliche Erziehung zu fördern versuche.

Lehrfach	Praktiker		Berufslehrer	
	I. Halbjahr	II. Halbjahr	I. Halbjahr	II. Halbjahr
<b>I. Pädagogik</b>				
1. Das Gewerbliche Bildungswesen	2	2	2	2
2. Technik des Fortbildungsschulunterrichts	1	—	1	—
3. Unterrichtsübungen	2	5	2	3
4. Einführung in die Psychologie und Ethik	2	1	—	—
5. Deutsch	3	2	—	—
<b>II. Geschäfts- und Bürgerkunde</b>				
6. Rechnen	3	3	2	2
7. Buchführung	—	4	—	4
8. Geschäftsaufsatz	2	2	2	2
Übungen dazu	1	1	1	1
9. Bürgerkunde	3	3	3	3
Übungen dazu	1	1	1	1
<b>III. Zeichnen und Fachkunde</b>				
10. A. Projektionszeichen	—	—	4	2
Summe	20	24	18	20

Abb. 3: Stunden- und Stoffverteilungsplan für den Seminarkursus (1913)  
(Fortsetzung auf S. 34 und S. 35)



<b>B. Gruppe der Metallgewerbe</b>				
11. Technologie des Eisens	—	—	5	3
12. Maschinenzeichnen	—	—	5	3
Ergänzungszeichnen	—	—	1	1
13. Maschinenlehre	—	—	—	2
14. Klempnerzeichnen und Fachkunde	3	4	3	4
15. Schlosserzeichnen und Fachkunde	—	5	—	5
16. Fachkunde und Fachzeichnen für Mechaniker	2	2	2	2
17. Praktische Übungen bei L. Löwe & Co. alle 14 Tage 4 Stunden	—	—	12	2
18. Methodischer Aufbau des Zeichnens und der Fachkunde für Maschinenbauer	4	—	—	—
Fachzeichnen und Fachkunde in Gruppe C	7	7	—	—
	16	18	18	22
<b>C. Gruppe der Baugewerbe</b>				
19. Fachkunde und Zeichnen für Maurer und Zimmerer, Baustofflehre	—	—	7	7
20. Ergänzungszeichnen	—	—	6	—
21. Tischlerzeichnen und Fachkunde	—	6	—	6
22. Dachdeckerzeichnen und Fachkunde	—	—	—	2
23. Fachkunde und Fachzeichnen für Klempner	3	4	3	4
24. Formenlehre für Bauhandwerker	—	—	—	2
25. Methodischer Aufbau des Zeichnens u. d. Fachkunde für Maurer und Zimmerer	4	—	—	—
26. Fachzeichnen u. Fachkunde in Gruppe B und D	10	6	—	—
	17	16	16	21

<b>D. Gruppe der schmückenden Gewerbe</b>				
27. Methodischer Aufbau	4	—	4	—
28. Zeichnen nach Gegenständen	—	—	4	2
29. Schrift	4 St. 6 Wch.	—	1 St. 6 Wch. dann 2	—
29a. Graphik-praktische Übungen im Setzen und Drucken	—	4	—	4
30. Malen und Fachkunde	—	—	8	4
31. Praktische Arbeiten des Buchbinders, Buchschmuck	—	4	—	4
32. Lehrgänge für Gürtler, Ziseleure usw.	—	1/2 Sem. 1	—	1/2 Sem. 1
33. Fachzeichnen und Fachkunde in den Gruppen B und C	10	7	—	—
	14	16	18	15

Quelle: *V. Verwaltungsbericht* 1914, S. 131 f.

Für 60 zur Verfügung stehende Ausbildungsplätze betrug die Zahl der Bewerber etwa 300; mit 59 Anwärtern begann schließlich der Kurs. Zur Aufnahmeprüfung wurden zugelassen (vgl. *RdErl. d. MfHG* v. 18.9.1912): 1. Techniker und Handwerker mit ausreichender allgemeiner Bildung, welche mindestens drei Jahre praktisch gearbeitet hatten. Bevorzugt wurden Bewerber, die schon nebenamtlich an Fortbildungsschulen unterrichtet hatten; 2. Berufslehrer, welche die zweite Lehrerprüfung abgelegt, sich mit der Technik und dem Fachzeichnen eines Gewerbezweiges vertraut gemacht hatten und möglichst schon nebenamtlich an einer Fortbildungsschule tätig gewesen waren; 3. Andere Personen, die nach ihrer Vorbildung geeignet erschienen, sofern sie sich bereits mit dem Fortbildungsschulunterricht befaßt und sich im gewerblichen Leben betätigt hatten. Nach dem Stundenplan für die Seminarkurse schwankte die Zahl der Wochenstunden zwischen 36 und 42. Hinzu kamen noch Turnspiele und Besichtigungen von gewerblich-technischen Einrichtungen und Jugendheimen.

Der größte Teil des allgemeinen Unterrichts wurde für Berufslehrer und Praktiker gemeinsam durchgeführt. Die beiden Gruppen sollten nicht nur miteinander, sondern auch voneinander lernen mit dem Ziel, in der Berufsschule „nicht bloß brauchbare Arbeiter, sondern ebenso sehr tüchtige Staatsbürger und Men-

schen zu erziehen“ (*V. Verwaltungsbericht* 1914, S. 147). Die Teilnehmer des Seminarkurses sollten „im Lehrling und Arbeiter ... den werdenden jungen Menschen, den hoffenden, irrenden, strebenden, beobachten und fördern lernen, ... die selbstlose Hingabe des echten Lehrers üben“ (ebenda). Die Abschlußprüfung umfaßte einen schriftlichen und einen mündlichen Teil. Geprüft wurde in Pädagogik, in Geschäfts- und Bürgerkunde sowie in Fachkunde der gewählten Berufsgruppe. Die Erfahrungen mit dem ersten Seminarkurs waren erfolgversprechend, so daß im April 1914 ein neuer Kurs begann, der jedoch gleich nach Beginn des ersten Weltkrieges abgebrochen wurde, was das Ende der ersten Entwicklungsphase dieser planmäßig-systematischen Seminarausbildung für Gewerbelehrer bedeutete. Vier Jahre ruhte die Ausbildung.

Zur Wiederbelebung dieser seminarförmigen Gewerbelehrerbildung trug maßgeblich ein Runderlaß des Ministers für Handel und Gewerbe vom 7.5.1916 zur Anstellung der Lehrer und Lehrerinnen an Fortbildungsschulen bei (*RdErl. d. MfHG*, 1916, S. 149), der verfügte, daß nur noch solche Lehrer hauptamtlich an den Fortbildungsschulen angestellt werden durften, die entweder den Seminarkurs erfolgreich absolviert oder eine besondere Prüfung abgelegt hatten. Nach diesem Runderlaß des Ministers für Handel und Gewerbe konnten Lehrer, welche die Abschlußprüfung beim Seminarkurs bestanden hatten, die Amtsbezeichnung „Gewerbelehrer“ führen. „Den Begriff ‘Gewerbelehrer’ haben wir nicht etwa schlechthin als den des hauptamtlichen Lehrers an gewerblichen Berufsschulen und auch nicht in dem Sinne aufzufassen, als bezeichne er einen Lehrer, der lediglich für ein bestimmtes Unterrichtsfach, z.B. für den technischen Fachunterricht (Fachzeichnen und Modellieren der Schreiner und Glaser) ausgebildet und hauptamtlich verwendet ist. Für Lehrer der letzteren Art wird an der Bezeichnung ‘Fachlehrer’ oder ‘technischer Lehrer’ festzuhalten sein. Der Begriff Gewerbelehrer kann nur dann als erfüllt gelten, wenn die Ausbildung das ganze von den gewerblichen Berufsschulen in einem oder mehreren Berufsgebieten zu übernehmende Unterrichts- und Erziehungswerk an den ihnen angehörenden Schülern umfaßt, wenn die Ausbildung also den gesamten Unterricht, das ist die einschlägige Berufskunde, Geschäftskunde und Staatsbürgerkunde sowohl nach der stofflichen wie nach der pädagogischen Seite in einem dementsprechend aufgestellten wohlgeordneten Studien- gang in sich schließt“ (*Hartmann* 1929, S. 267).

Bemerkenswert ist, daß während des Krieges ausgebildete Lehrer nachgefragt wurden. Deshalb begann im April 1918 ein neuer einjähriger Lehrgang, der dann „Seminarkurs zur Ausbildung von Gewerbelehrern“ hieß und bei dem zusätzlich Fachrichtungen „Nahrungsgewerbe“ und „Ungelernte“ angeboten wurden. Jedoch kam eine Ausbildung in diesen Fachrichtungen nicht zustande,

da hierfür offensichtlich zu wenige Bewerbungen eingegangen waren. Nach Kriegsende wurde der 1914 unterbrochene Kurs fortgesetzt. Bis Ende 1920 wurden trotz der unsicheren Nachkriegssituation zwei weitere Kurse eröffnet (Ostern 1919 und 1920). Der Bedarf an Gewerbelehrern hielt an. Es ließ sich für diesen Zeitpunkt die etwa gleichstarke Beteiligung von Volksschullehrern und Praktikern (Diplom-Ingenieure, Fachschulabsolventen, Abiturienten und Handwerker) an der Gewerbelehrerbildung erkennen. Die Fachrichtung „Metalltechnik“ dominierte; für die Fachrichtung „ungelernte Berufe“ meldeten sich ausschließlich Volksschullehrer. 1925 waren demgegenüber Volksschullehrer nicht mehr vertreten, hauptsächlich Abiturienten und Handwerker besuchten den Seminarkurs. Erstere mußten die Gesellenprüfung, letztere die Meisterprüfung erfolgreich abgeschlossen haben. Daß die Zahl der Fachschulabsolventen ebenfalls immer geringer wurde, stand damit im Zusammenhang, daß sie infolge des Wirtschaftsaufschwunges von der Industrie zunehmend aufgenommen wurden, die ihnen Gehälter zahlte, mit denen sich die der Gewerbelehrer nicht messen konnten. Der Gewerbelehrerberuf bot somit für Fachschulabsolventen kaum noch Anreiz.

Die Aufnahmeprüfung beispielsweise des Seminarkurses 1918/19 dauerte zwei Tage. Die vierstündige schriftliche Prüfung der Berufspraktiker in den allgemeinbildenden Fächern Deutsch und Rechnen umfaßte einen Aufsatz mit dem Thema „Welche wesentlichen Änderungen auf dem Gebiet meiner Berufsarbeit hat der Krieg hervorgerufen?“ sowie sechs mathematische Aufgaben aus den Bereichen elementare Arithmetik, einschließlich Prozentrechnen, und elementare Geometrie. Die schriftliche Prüfung der Volksschullehrer in Fachkunde der gewählten Berufsrichtung dauerte ebenfalls vier Stunden. Verschiedene technische Zeichnungen waren anzufertigen (vgl. *Aufnahmeprüfung* 1918, S. 93-95).

Das Abschlußexamen (vgl. *Abschlußprüfung* 1919, S. 124-126) dauerte eine Woche. Der Prüfung in den allgemeinen Fächern Pädagogik, Geschäfts- und Bürgerkunde mußten sich sämtliche Teilnehmer unterziehen, während die Prüfung in Fachkunde den Praktikern teilweise erlassen wurde. Die Themen in den Examensklausuren lauteten beispielsweise im Fach Pädagogik (4 Stunden): „Die Erziehung zur Selbsttätigkeit und Selbständigkeit in der Fortbildungsschule“, im Fach Rechnen (2 Stunden): „Das Rechnen in der gewerblichen Fortbildungsschule nach den Lehrplanbestimmungen von 1911“. Das Fachzeichnen hatte hohe Bedeutung. Es beanspruchte dreiviertel des Examens in Fachkunde.

Um den gestiegenen Bedarf an qualifizierten Gewerbelehrern aufgrund des

Ausbau des beruflichen Schulwesens nach dem ersten Weltkrieg zu entsprechen, wurden Sondermaßnahmen zur Ausbildung von Gewerbelehrern ergriffen (*VII. Verwaltungsbericht* 1926, S. 31 und 50-53; *Schindler* 1938/39; *Ziertmann* 1954). Im Frühjahr 1920 richtete man in den Städten Aachen, Dortmund, Düsseldorf, Gelsenkirchen und Köln Lehrgänge mit je 20 - 30 Teilnehmern ein. Organisatorisch wurden zugleich neue Wege beschritten. Interessenten wurden als nebenamtliche Lehrer eingestellt, in den übrigen Wochenstunden absolvierten sie eine Ausbildung zum Gewerbelehrer. Eine weitere Maßnahme war die „Außerordentliche Prüfung für Gewerbelehrer“. Sie wurde erstmals im September 1917 durchgeführt, da der Erlaß von 1916 auf einer Prognose über einen zu erwartenden dringenden Bedarf an hauptamtlichen Lehrern basierte. Erst als Mitte der 20er Jahre kein gravierender Mangel an Gewerbelehrern mehr bestand und genügend Ausbildungsplätze vorhanden waren, büßte die Sondereinrichtung ihre Attraktivität ein. Die letzte der außerordentlichen Prüfungen wurde durch einen Erlaß für Ende November 1925 angesetzt. Eine Wiederholungsprüfung fand nochmals im November 1926 statt. Fast 200 Lehrkräfte konnten über diese Sondermaßnahme in den Berufsschuldienst eintreten.

Neben diesen organisatorischen Änderungen und den bereits in diesen Jahren notwendig gewordenen Sonder- und Notmaßnahmen wurden aber auch neue Ausbildungsstätten in Köln (1922) und in Frankfurt am Main (1927) geschaffen und die Ausbildung zuerst auf drei Semester (1922), dann auf vier Semester (1925) bzw. in Köln auf fünf Semester ausgedehnt. Einer Verlängerung des Studiums auf sechs Semester - gefordert von der Leitung und dem Lehrkörper des Instituts - wurde nicht entsprochen. Parallel dazu wurden Bezeichnungsänderungen vorgenommen, die jene Änderungen in etwa widerspiegeln: 1922 „Staatliches Gewerbelehrerseminar“ und 1925 „Staatliches Berufspädagogisches Institut“. Im Jahre 1926 öffnete das Institut seine Pforten auch der Ausbildung von Gewerbelehrerinnen (*Gürtler* 1929, S. 300-312). Maßgebend für diesen Schritt waren in erster Linie Ersparnisgründe. Im Gegensatz zu den männlichen Studierenden, die die Gesamtausbildung am Institut erhielten, nahmen die weiblichen Studierenden zunächst nur an der Ausbildung in den allgemeinen Fächern teil. Die fachliche Ausbildung erhielten sie nach wie vor in den Instituten, die sich bis dato mit der Ausbildung der Gewerbelehrerinnen befaßt hatten. Am 1. April 1930 übernahm das Institut auch für die weiblichen Studierenden die gesamte Ausbildung. Sie erstreckte sich auf die beiden Fachgruppen Hauswirtschaft und Bekleidungsgewerbe.

Für die Stadt Köln führt der *VII. Verwaltungsbericht* des Preußischen Landesgewerbeamtes u.a. auf: „Die Stadt ... ist der Sitz einer Reihe örtlich nahe bei-

einander liegender staatlicher und städtischer Bildungseinrichtungen, welche für die allgemein wissenschaftliche und fachliche Ausbildung der Gewerbelehrer nutzbar gemacht werden können, ohne daß der Staat größere Kosten aufwenden muß. Die wissenschaftliche Ausbildung, besonders in pädagogischen, wirtschaftlichen und rechtlichen Fächern, wird den Teilnehmern zu einem großen Teil an der Universität vermittelt. Für die fachliche Ausbildung stehen den Teilnehmern die staatlichen vereinigten Maschinenbauschulen, die staatliche Baugewerkschule, die städtische Kunstgewerbe- und Handwerkerschule, die Berufsschulen, das Werklehrerseminar und die Einrichtungen der Gesellschaft für technisch-wirtschaftliche Fortbildung zur Verfügung ... Die Lehrgänge in Berlin und Köln unterscheiden sich dadurch, daß in Berlin die gesamte Ausbildung an einer Stelle erfolgt, während in Köln besonders mit Rücksicht auf die finanzielle Entlastung des Staates die verschiedenen örtlich sehr günstig gelegenen Fach- und Berufsschulen für die Ausbildung benutzt werden und der etwa 2/5 der Ausbildungszeit umfassende Unterricht in der Pädagogik, der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre und der Staatsbürgerkunde an der Universität durchgeführt werden kann. Weiter haben die Teilnehmer in Köln in wesentlich größerem Umfange Unterricht an Berufsschulen übernommen. So große Bedenken im allgemeinen gegen das Werkstudententum zu erheben sind, das bei einer außerordentlichen Notlage allerdings in Kauf genommen werden muß, so hat sich doch in diesem Falle das Nebeneinander von Ausbildung und Unterricht im ganzen bewährt. Die Teilnehmer haben Gelegenheit, das, was sie theoretisch lernen, wenigstens zum Teil im Unterricht selbst zu versuchen. Allerdings haben sich erhebliche Mißstände gezeigt, sobald der Umfang des Unterrichts über ein gewisses Maß hinausging. Es ist daher bestimmt worden, daß der einzelne Teilnehmer nicht mehr als 12 Stunden Unterricht wöchentlich erteilen darf“ (*VII. Verwaltungsbericht* 1926, S. 50-53). Der Kuriosität halber sei an dieser Stelle erwähnt, daß auf Vorschlag von Alfred Kühne die Anstalt im Jahre 1921 den vielsagenden Namen „Hochschulkursus für Gewerbelehrer“ tragen sollte. 1930 erfolgte durch die Etatisierung eine rechtliche, finanzielle und personelle Absicherung der Ausbildung. Als letzte Entwicklungsstufe kam im Jahre 1932 durch die Einführung des Vorbereitungsdienstes eine schulpraktische Ausbildungsphase hinzu. Mit dieser Entwicklung waren verbunden:

1. eine wesentliche Verschärfung der Zulassungsbedingungen; denn genügte bis dato für die Aufnahme in die Seminarkurse neben berufspraktischer Erfahrung eine Allgemeinbildung entsprechend dem „Einjährigen“, so mußte ab 1926 durch eine Aufnahmeprüfung und ab 1930 durch das Fachschulzeugnis oder durch eine Eignungsprüfung ein dem Abitur angenäherter Bildungsstand nachgewiesen werden;

2. eine stärkere Theoretisierung der Studieninhalte und der Übergang zu akademischen Lehrformen (1925);
3. eine Kooperation zwischen den Berufspädagogischen Instituten und den wissenschaftlichen Hochschulen (1928);
4. eine Verschiebung des Rekrutierungsfeldes, denn immer weniger Volksschullehrer ließen sich aufgrund der Einrichtung von pädagogischen Akademien ab 1925 zu Gewerbelehrern ausbilden, während die Zahl der Praktiker und die der Abiturienten anstieg.

1927 wurde ein Teil der Ausbildung in den allgemeinen Fächern an die Wirtschaftshochschule (die ehemalige Handelshochschule) verlegt. 10 - 12 Stunden waren zu belegen. Trotz dieser Fortschritte gegenüber dem Anfangsstadium wurde eine Gewerbelehrerbildung an einer wissenschaftlichen Hochschule in Preußen nicht erreicht. Finanzielle Gründe waren es auch, die in den 20er und 30er Jahren in Preußen eine weitere Akademisierung der Gewerbelehrerbildung verhinderten, obwohl die Gewerbelehrer im Vergleich zu den anderen Berufsschullehrern immer die zahlenmäßig größere Gruppe waren. „Überblickt man die verbandsinterne Diskussion jener Jahre und die vom Verband Preußischer Gewerbe- und Handelslehrer nach außen vertretenen Vorschläge zur Gewerbelehrausbildung, so kann man zwei Tendenzen feststellen: (1.) den Versuch, den Zugang zum Gewerbelehrerberuf gegen Praktiker mit 'unzureichender Allgemeinbildung' abzuschirmen - also speziell gegen Handwerksmeister und einfache Techniker -, dafür aber den Beruf für Abiturienten zu öffnen, indem man die Hochschulreife als generelle Zugangsregelung durchzusetzen bestrebt war; (2.) das Bemühen, durch zeitliche Ausdehnung, stärkere Theoretisierung und größere Spezialisierung der Ausbildung, vor allem aber ihre Verlagerung an eine Institution, deren öffentliche Wertschätzung unumstritten war, die Prestigechancen des Gewerbelehrerberufs zu erhöhen“ (Greinert/Hesse 1974, S. 687 f.). Die Gewerbelehrerbildung blieb - trotz heftiger Kritik von Seiten der Gewerbelehrer - eine Seminarusbildung. Anträge im Landtag auf Akademisierung der Ausbildung stießen auf eine breite Front der Ablehnung. Es blieb bei einer, wenn auch verlängerten, seminaristischen Ausbildung, zu der auch Praktiker ohne höheren Schulabschluß Zugang hatten. Demgegenüber vollzog sich die Ausbildung des Handelslehrers bereits an einer Handelshochschule: seit 1898 in Leipzig. Sie war Leitbild für Folgegründungen: Köln 1901, Frankfurt am Main 1901, Berlin 1906, Königsberg 1915. Seit Mitte der 20er Jahre wurde der akademische Grad „Diplom-Handelslehrer“ vergeben. Wie die Entwicklung in Preußen verlaufen wäre, wenn die politischen Veränderungen von 1933 nicht zu einer allmählichen Niveausenkung geführt hätten, „ist eine Frage, die sich historisch-wissenschaftlicher Beantwortung entzieht“ (Thyssen 1964, S. 68). Man ist hier auf Vermutungen ange-

# A. Übersicht über die allgemeinen Fächer

	Berufslehrer			Praktiker		
	Wochenstunden im			Wochenstunden im		
	Halbjahr			Halbjahr		
	1	2	3	1	2	3
<b>Pflichtfächer:</b>						
1. Pädagogik						
Allgemeine Pädagogik				5		
Pädagog. d. Jugendlichen		2	2		2	2
Experimentelle Pädagog.		2			2	
Unterrichtsübungen im Seminar	1	1		2	1	
Unterrichtsübungen an Berufsschulen					4	4
	1	5	2	7	9	6
2. Geschäfts- und Bürgerkunde						
Einführung in die Bürgerkunde	2			2		
Volkswirtschaftslehre		3	3		3	3
Staatswissenschaften		2	2		2	2
Privatwirtschaftslehre			6			6
Buchführung	3	2		3	2	
Methodik des Rechnens		1		2	1	
Deutschkunde				3	3	
	5	8	11	10	11	11
Gesamt-Pflichtstunden- zahl i. d. allgem. Fächern	6	13	13	17	20	17
<b>Wahlfächer:</b>						
Turnen- u. Jugendspiele	2			2		
Gesundheitslehre			2			2
Jugendpflege		2			2	

Abb. 4: Übersicht über die Lehrfächer des Staatl. Gewerbelehrerseminars zu Berlin-Charlottenburg für die Zeit von Ostern 1922 bis Ende März 1925 (Fortsetzung auf S. 42)



*B. Übersicht über die gewerbekundlichen Fächer*  
*1. Das Metallgewerbe*

	Berufslehrer			Praktiker		
	Wochenstunden im			Wochenstunden im		
	Halbjahr			Halbjahr		
	1	2	3	1	2	3
<b>Pflichtfächer:</b>						
Technologie	5	2	3			3
Maschinenlehre	4	3		4	3	
Maschinenzeichnen	6	4	4			
Methodik des Zeichnens für Maschinenbauer- Klassen		2	2		2	2
Wandtafelskizzieren	2			2		
	17	11	9	6	5	5
<b>Wahlfächer:</b>						
Elektrotechnik	2	2	2	2	2	2
Arbeitskunde für Mechaniker und Elektrotechniker	2	2		2	2	
Instrumentenkunde		2	2		2	2
Zeichnen für Optiker und Mechaniker			3			3
Arbeitskunde für Bauschlosser		3			3	
Zeichnen für Bauschlosser			4			3
Arbeitskunde für Klempner	1	1		1	1	
Zeichnen für Klempner	2	3		2	3	

Quelle: VII. Verwaltungsbericht 1926, S. 83 f.

wiesen. Immerhin kann aus den Äußerungen *Ziertmanns* (1954, S. 177) geschlossen werden, daß im Ministerium für Handel und Gewerbe der Plan bestand, die Verbindung zwischen den Berufspädagogischen Instituten und den wissenschaftlichen Hochschulen enger zu ziehen.

## **4 Die Kasseler Beschlüsse und die Oberhofer Leitsätze**

Mit der Institutsausbildung blieb Preußen hinter der Entwicklung in den bildungspolitisch progressiven Ländern zurück. In den 20er Jahren dieses Jahrhunderts entstanden in Baden, Württemberg, Sachsen, Thüringen, Braunschweig und Hamburg akademische Studiengänge für Gewerbelehrer.

Dabei hatten die Gewerbelehrer in den Artikel 143 der Weimarer Verfassung große Hoffnung gesetzt, der vorsah, daß die Lehrerbildung zu vereinheitlichen und nach den Grundsätzen der höheren Bildung durchzuführen sei. Obwohl sehr bald ein Streit entbrannte, ob mit „höherer Bildung“ die Hochschulreife oder das Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule gemeint war, setzte sich die Forderung nach hochschulmäßiger Bildung mehr und mehr durch. Nun wurde endgültig die Seminarbildung in Kreisen der Gewerbelehrer auf breiter Front als unzureichend abgelehnt und ein vollakademisches Gewerbelehrerstudium als dringend notwendig erachtet. Sie begründeten ihre Forderung nicht nur unter Berufung auf die Weimarer Verfassung, sondern vor allem mit Hinweis auf die öffentliche Aufgabe der Berufsschule. Die Initiative der Gewerbelehrerverbände erwachte nicht zuletzt nach den Erfolgen, die von den Diplom-Handelslehrern und den Volksschullehrern in bezug auf Bildungsstand und Besoldung erzielt worden waren.

Nach 1921 übten die Berufsschullehrerverbände in dieser Frage starken Druck auf Bürokratie und Parlamente aus. Die Gewerbelehrerbildung an einer wissenschaftlichen Hochschule wurde neben der Besoldungsregelung für die organisierte Gewerbeleherschenschaft zum zentralen Programmpunkt. In den „Grundsätze(n) für eine zeitgemäße Gewerbelehrer-Ausbildung“ aus dem Jahre 1922 hieß es unter Ziffer 1: „Die Ausbildung der Gewerbelehrer hat in hochschulmäßiger Form, in der Regel im Anschluß an eine bestehende Hochschule, zu erfolgen. In Frage kommen die technische Hochschule, die Handelshochschule und die wirtschaftswissenschaftliche Fakultät der Universität“ (zit. n. *Kümmel* 1980, S. 247). Die Ausbildung sollte danach „durch eine erste Staatsprüfung“ abschließen, „die vorwiegend wissenschaftlichen Charakter trägt“ (Ziffer 6); „etwa zwei Jahre nach Ablegung der ersten Prüfung“ sollte „eine zweite Staatsprüfung, die vorwiegend pädagogischen Charakter trägt,

eingerrichtet“ (Ziffer 7) werden (vgl. ebenda). Zugang zu diesem Studium sollten Abiturienten und Volksschullehrer mit einjähriger Berufspraxis erlangen sowie Praktiker mit dem Reifezeugnis einer mindestens zweijährigen Fachschule, einer Ergänzungsprüfung in den allgemeinen Fächern und einer entsprechenden Berufspraxis.

Dabei waren den Verbandsvertretern auch die außerordentlichen Prüfungen und die Hilfskurse zur Ausbildung von Gewerbelehrern im Westen des Landes ein Dorn im Auge, zumal der Verband der Gewerbelehrer ein mindestens sechssemestriges Studium forderte, auf das ein einjähriges Studienseminar und ein Probejahr folgen sollten. Im Anschluß an ein Referat von *Fritz Schindler* wurde auf der 3. Hauptversammlung des Verbandes Preußischer Gewerbe- und Handelslehrer in Kassel (6. und 7. Oktober 1924) ein Acht-Punkte-Programm über die Eingliederung der Gewerbelehrerbildung in den Rahmen des Hochschulstudiums fast einstimmig von der Versammlung angenommen. Diese sog. Kasseler Beschlüsse lauteten in verkürzter Form (vgl. *Die Berufsschule* 1924, S. 360-362; *Kümmel* 1980, S. 278 f.):

1. Zur Sicherung einer gleichmäßig guten Ausbildung der Lehrlinge und zur Bewahrung eines homogenen Berufsschullehrerstandes soll eine einheitliche Ausbildung der Lehrkräfte aller Berufsschularten erfolgen.
2. Die Vielseitigkeit der Aufgaben der gewerblichen Berufsschule verlangt einen Lehrerstand, der nicht nur praktisch-gewerblich und praktisch-pädagogisch vorgebildet ist, sondern auch über eine wissenschaftliche Bildung verfügt, die ihn befähigt, den Problemen auf dem Gebiete der Berufsschulpädagogik, der Technik, der Wirtschaft und des Staates sowie ihren Zusammenhängen mit der gesellschaftlich-kulturellen Struktur unserer Zeit selbständig und mit Erfolg nachzugehen.
3. Die wissenschaftliche Bildung der Gewerbelehrer wird allein durch das Hochschulstudium erreicht. Die bestehenden Hochschulen (Universitäten, Technische Hochschulen, Handelshochschulen) sind dafür um entsprechende Abteilungen zu erweitern. Bis zur Realisierung dieser Erweiterung soll das Studium als freies Hochschulstudium organisiert werden. Eine Gewerbelehrererausbildung auf Sonderhochschulen ist unbedingt zu vermeiden.
4. Die Zulassung zum Gewerbelehrerstudium setzt wie bei jedem anderen Studium die Hochschulreife voraus. Neben Abiturienten sind auch die Absolventen der Lehrerseminare, der höheren Fachschulen und der Fachschulen durch Ablegung einer Ersatzreifeprüfung zuzulassen.
5. Dem Studium hat eine Berufspraxis von mindestens zwei Jahren voranzugehen. Sie ist lehrlingsmäßig durchzuführen, um eine gründliche Ausbildung zu gewährleisten.

6. Für das Gewerbelehrerstudium sind die Studienpläne mit Blick auf die besondere Situation der Berufsschule zu entwickeln. Daher ist zwischen obligatorischen und wahlfreien Vorlesungen und Übungen zu unterscheiden. Vorgeschrieben sind:

- Erziehungswissenschaft und praktische Berufsschulkunde,
- allgemeine Wissenschaften (Staatsbürgerkunde, Volkswirtschaftslehre, Privatwirtschaftslehre, gewerbliche Rechtslehre, Gesundheitslehre, Gewerbehygiene),
- Fachwissenschaften einer bestimmten Berufsgruppe.

In den Seminarübungen ist neben der wissenschaftlichen Bearbeitung des Stoffes auch dessen pädagogisch-methodische Behandlung zu betonen.

7. Die wissenschaftliche Befähigung für das Lehramt an gewerblichen Berufsschulen wird durch eine nach frühestens sechs Semestern ablegbare Abschlußprüfung erworben, für die eine Prüfungsordnung aufzustellen ist.

8. An das Hochschulstudium schließt sich ein Probejahr an, das mit dem Nachweis der Lehrbefähigung bzw. der Anstellungsfähigkeit abschließt.

Die Kasseler Beschlüsse bildeten in den folgenden Jahren die Basis für alle Vorschläge und Forderungen zur Hochschulbildung der Gewerbelehrer. Die einzelnen Verbände setzten sich mit den Landtagsabgeordneten in Verbindung und wußten sie von der Berechtigung ihrer Forderungen zu überzeugen. Der Erfolg war ein Entschließungsantrag im Preußischen Landtag, der eine Reform der Gewerbelehrerbildung anstrebte. Darin wird empfohlen:

- „1. An- und Eingliederung der hochschulmäßigen Ausbildung an die Handelshochschulen oder an die entsprechenden Fakultäten der Universitäten und Schaffung damit in Verbindung stehender berufspädagogischer Institute.
2. Durchdringung des Studienplanes mit genügend arbeits- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen.
3. Zulassung zum Studium und zur Abschlußprüfung von besonders befähigten Anwärtern und Anwärterinnen aus den praktischen Berufen und der Arbeiterschaft“ (*Feld* 1931, S. 123 f.).

Die Gegner dieser Forderungen der Gewerbelehrer führten als Begründungen u.a. an, daß ein Vergleich mit den Handelslehrern in bezug auf das Hochschulstudium abzulehnen sei, da diese „mit durchaus verschiedenem Schülermaterial und anders geartetem Schulziel“ (ebenda, S. 125) zu tun hätten. Außerdem

sei ein sechssemestriges Studium für den Staat zu teuer. Die Vereinheitlichung der Ausbildung im Sinne der Beschlüsse von Kassel blieb aus, während die Volksschullehrerausbildung auf Akademieebene mit dem Abitur als Eingangsvoraussetzung geregelt wurde.

Bezüglich der Ausbildung von Gewerbelehrern versuchten Ende der 20er Jahre auf einer vom Deutschen Reichsverein für Schulaufsicht und Schulverwaltung abgehaltenen Tagung die Vertreter der Ministerien der Länder Sachsen, Baden, Württemberg, Thüringen, Hessen sowie der Universitäten Jena, Frankfurt, der TH Dresden und der Handelshochschule Leipzig, eine einheitliche Ausbildung auf Hochschulniveau für alle Lehrer an beruflichen Schulen zu erreichen. Die am 10. Januar 1928 veröffentlichten „Oberhofer Leitsätze“, die unter Vorsitz von *Alfred Kühne* erarbeitet worden waren, umfaßten folgende 12 Punkte (*Hartmann* 1929, S. 287-289):

- „1. Der Gewerbelehrer ist ein besonderer Lehrertyp, der technische, wirtschaftliche und staatsbürgerliche Bildungstoffe vom berufspädagogischen Standpunkt aus zu durchdringen vermag.
2. Die Ausbildung der Gewerbelehrer hat in hochschulmäßiger Form in der Regel im Anschluß an eine bestehende **H o c h s c h u l e** zu erfolgen. In Frage kommen die Technische Hochschule, die Handelshochschule und die Universität.
3. **Z u g e l a s s e n** sind auf Grund einer besonderen Prüfung und Auslese Reifeschüler einer (neunklassigen) höheren Schule, Volksschullehrer, Fachschüler, die eine abgeschlossene Bildung an einer staatlich anerkannten Vollfachschule mit mindestens zweijähriger Schuldauer genossen haben, und andere Personen mit einer gleichwertigen Ausbildung.  
Bewerber müssen die Reife für ein akademisches Studium nachweisen, entweder durch das Reifezeugnis einer höheren allgemeinen Schule, oder durch eine den besonderen Zwecken angepaßte Aufnahme-, oder der Ersatzreifeprüfung. Soweit eine Ersatzreifeprüfung gefordert wird, kann sie während der zwei ersten Studiensemester abgelegt werden.
4. Zur Feststellung der persönlichen Eignung für die Erziehungsarbeit an Jugendlichen wird eine besondere **Z u l a s s u n g s p r ü f u n g** empfohlen.
5. Die Zeitdauer der praktischen Betätigung muß für alle Gruppen mindestens ein volles Jahr betragen.
6. Die Dauer der Ausbildung ist auf sechs Halbjahre festzusetzen. Für Diplom-

Ingenieure beträgt sie mindestens ein Jahr. Anrechnung von Studienhalbjahren und von weitergehender Berufsausbildung ist zulässig.

7. Der Gewerbelehrer soll auf einem Gebiet, das nicht zu eng begrenzt sein darf, Fachmann sein. Als Hauptgebiete gelten vor allen: Metallgewerbe, Elektrotechnik, Baugewerbe, Kunstgewerbe, Bekleidungsgewerbe, Nahrungsgewerbe. Das Studium soll sich auch auf ein Nachbargebiet erstrecken und an einzelnen Beispielen die Art der Durcharbeitung in der Schule zeigen (Gewerbekunde).
8. Neben dem Fachstudium umfaßt die Ausbildung ein Studium in
  - a) allgemeiner Betriebswirtschaftslehre,
  - b) Betriebswirtschaftslehre des Handwerks, Fabrikbetriebes,
  - c) in Staatsbürgerkunde nach der volkswirtschaftlichen und rechtlichen Seite,
  - d) in Pädagogik nach der allgemeinen psychologischen und jugendkundlichen, wie nach der besonderen gewerbeschulmethodischen Richtung.Die praktische Unterrichtslehre mit Lehrproben darf während des Studiums nicht zu kurz kommen. Versuche mit Übungsschulen sollen beim Vorliegen günstiger Bedingungen im Interesse der Weiterbildung gemacht und Erfahrungen hierüber gesammelt werden.
9. Das Studium der Gewerbelehrer für die Ungelernten soll der praktischen technischen Ausbildung im Sinne des Werkunterrichtes Rechnung tragen (1. und 2. Prüfungsfach), im übrigen dem für die Klassen der Gelernten gleichwertig sein. Pflichtmäßige Ausbildung in Jugendpflege und Turnen treten hinzu.
10. Die Ausbildung ist durch eine erste Staatsprüfung abzuschließen, die vorwiegend wissenschaftlichen Charakter trägt.
11. Es ist zu fordern, daß etwa 2 Jahre nach Ablegung der ersten Prüfung eine zweite Staatsprüfung, die vorwiegend pädagogischen Charakter trägt, eingerichtet wird.  
Soweit die Einführung zur Zeit nicht möglich ist, muß das Probejahr (die Probezeit) planmäßig organisiert werden.
12. Die gegenseitige Anerkennung der Gewerbelehrerprüfung ist durch Verständigung der Länder zu erstreben. Für seltenere Sondergebiete wie Bekleidungsgewerbe, Textilgewerbe, Nahrungsgewerbe soll nur an je einer Stelle im Reich die Ausbildung der Gewerbelehrer erfolgen.“

Die „Oberhofer Leitsätze“ bestimmten lange Zeit die Berufsbildungspolitik des Gewerbelehrerverbandes. Zunächst wurden sie jedoch von der Ministerial-

bürokratie „so gut wie nicht berücksichtigt; keiner der geäußerten Vorschläge ist in der Folgezeit in die Tat umgesetzt worden. Im Gegenteil, statt einer Aufwärtsentwicklung konnte in den Jahren vor dem zweiten Weltkriege bis zu seinem Ende eher von einer Rückbildung als von einer Weiterentwicklung gesprochen werden“ (*Linke* 1960, S. 250 f.).

Es blieb bei einer seminaristischen Ausbildung, zu der auch Praktiker ohne höheren Schulabschluß Zugang hatten. Dies entsprach auch den Vorstellungen des Handelsministeriums. Als wichtige Gesichtspunkte der Richtlinien des Handelsministeriums zum Ende des Jahres 1929 gehörten neben einer Verlängerung des Studiums auf sechs Semester, der Anbindung der Ausbildung an Hochschulen, der unterschiedslosen Behandlung der Gewerbelehrer und Gewerbelehrerinnen auch die Zulassung der höheren Fachschüler ohne Prüfung sowie der Praktiker nach einer Eignungs- und Sonderreifeprüfung. Form und Inhalt der gewünschten Prüfung wurden folgendermaßen begründet: „Das Wesen der Berufsschule besteht darin, in ihrem Unterrichte lebens- und berufsnahe zu sein. Ihre hohe Aufgabe ist es, der Charakter- und Berufsausbildung des jungen Werkmannes und werdenden Staatsbürgers zu dienen. Diese Arbeit wird ... um so fruchtbarer sein, je nachhaltiger das tägliche Erleben des Berufsschülers, die Welt und die Empfindungen, die ihn in seiner Arbeit und an seiner Arbeitsstätte umgeben, dem Lehrer selbst einst zum Erlebnis geworden sind“ (*Feld* 1931, S. 126). Erst in den 60er Jahren konnte die Institutionalisierung der Gewerbelehrerbildung an einer wissenschaftlichen Hochschule realisiert werden.

Die Gewerbelehrer mußten in den 30er Jahren sogar befürchten, nicht nur völlig den Anschluß an das Ausbildungsniveau der Handelslehrer zu verlieren, sondern auch noch hinter demjenigen der Volksschullehrer zurückzufallen. In den dreißiger Jahren kam nicht nur nicht die gewünschte Vereinheitlichung und Neuordnung der Gewerbelehrerbildung zustande, sondern mit der Wirtschaftskrise und den Sparmaßnahmen des Staates Anfang der dreißiger Jahre wurde beispielsweise auch die Hochschulausbildung für Gewerbelehrer in Südwestdeutschland eingestellt (vgl. *Sommer* 1992, S. 25). Das Scheitern eines vollakademischen Gewerbelehrerstudiums in Preußen hatte Signalwirkung auf das gesamte Deutsche Reich.

Im Nationalsozialismus wurde diese Tendenz nicht rückgängig gemacht, sondern noch verstärkt. Auch die in den 20er Jahren in einigen kleineren Ländern begonnene Akademisierung der Ausbildung wurde 1942 durch eine reichseinheitliche Institutsausbildung ersetzt. Nach dem *Runderlaß des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung* vom 14. August 1942 waren

Gewerbelehrer und Gewerbelehrerinnen fortan an den Berufspädagogischen Instituten auszubilden. Zugelassen zum Studium waren nach § 2 u.a. „geeignete Absolventen und Absolventinnen der Meisterschulen des deutschen Handwerks, der Bau- und Ingenieurschulen, der Textil- und Frauenfachschulen und sonstiger anerkannter Fachschulen“, „geeignete Handwerksmeister und Handwerksmeisterinnen“ und „Bewerber, deren Ausbildungsgang im Hinblick auf ihre praktische Fach- und theoretische Allgemeinbildung sowie ihr Geschick, Menschen zu führen, Gewähr für ihre Eignung zum Gewerbelehramt bietet“. Das Studium dauerte vier Semester. Jedoch konnte Bewerber, „deren abgeschlossene handwerkliche, technische, hauswirtschaftliche, volkspflegerische oder pädagogische Ausbildung ein hinreichendes fachliches Können und geistig fundiertes Wissen verbürgt und die ihrer Persönlichkeit nach für den Beruf des Gewerbelehrers oder der Gewerbelehrerin besonders geeignet erscheinen“, „zwei Semester ihrer Ausbildung auf das Studium angerechnet werden“ (§ 4 des RdErl.). Nicht das Reifezeugnis, sondern die abgeschlossene berufspraktische Ausbildung sollte das Kriterium der berufspädagogischen Eignung sein. Die Zielsetzungen der Berufspädagogischen Institute „wurden durch die damaligen politischen und wirtschaftlichen Forderungen beeinflusst. Die kriegswirtschaftlichen Bestrebungen nach technischer Produktivität ließen die eigentliche jugendpädagogische Aufgabe der Gewerbelehrer zugunsten der Ertüchtigung des Facharbeiternachwuchses in den Hintergrund treten. Der Gewerbelehrer wurde im nationalsozialistischen Staat als Berufsausbildungsgehilfe angesehen, der neben der sog. weltanschaulichen Schulung vor allem über ein gründliches fachpraktisches und fachtheoretisches Können verfügen mußte. Die Berufspädagogischen Institute sollten deshalb vor allem ihre Studierenden in kürzester Frist auf die Aufgabe der Übermittlung fachtheoretischer Kenntnisse vorbereiten“ (Linke 1960, S. 251). Wenn auch diese Niveausenkung des Gewerbelehrerstudiums infolge der Kriegsverhältnisse nicht mehr zur vollen Auswirkung kam, bedeutete diese Maßnahme zusammen mit der „schon Anfang der 30er Jahre verfügten besoldungsmäßigen Degradierung“ für den Gewerbelehrerberuf „im Grunde seine Auslöschung als Profession. Auch nach dem Kriege gelang es nicht, einen Neuanfang in der Ausbildungsfrage zu erreichen: nach einigen Provisorien knüpfte man in allen Ländern der Bundesrepublik - außer in Hamburg - an dem 'bewährten' preußischen (und bayerischen) Modell der seminaristischen Ausbildung wieder an. In sog. 'Berufspädagogischen Instituten' wurde die berufliche Qualifikation der Gewerbelehrer von der wissenschaftlichen Ausbildung isoliert“ (Greinert 1982, S. 169 f.; vgl. dazu auch Georg/Kunze 1981, S. 159).



## 5 Zur Kontroverse um die Akademisierung der Gewerbelehrerbildung

Die Gewerbelehrer standen mit ihren Forderungen nach akademischer Ausbildung praktisch allein. Staatsbürokratie und Gesetzgeber waren dagegen, weil aus ihrer Sicht die Verlagerung der Ausbildung (und ihre zeitliche Verlängerung!) an eine Hochschule zu hohe Kosten verursacht hätte und es lange Zeit auch weniger kostenaufwendige Lösungen gab (vgl. Greinert 1982, S. 169). Industrie und Handwerk lehnten eine weitere Akademisierung ab, weil sie u.a. befürchteten, die an Hochschulen ausgebildeten Gewerbelehrer würden sich nicht mehr mit den Belangen und Wünschen der „Wirtschaft“ identifizieren. In gleicher Weise lehnten beispielsweise der Bund der technischen Angestellten und Beamten, der Verein deutscher Ingenieure und der Deutsche Städtetag eine Hochschulausbildung der Gewerbelehrer ab (*Eingabe des deutschen Ausschusses* 1928, S. 65 f. und 1930, S. 15; *Entschließung des Reichsverbandes* 1928, S. 120; *Eingabe des Bundes* 1928, S. 120; *Die Stellung der Wirtschaft* 1929, S. 16 f.; *Zur Gewerbelehrausbildung* 1929, S. 124 f.; *Eingabe des deutschen Ausschusses* 1930, S. 15). Sämtliche Hochschulen wurden als für die Gewerbelehrerbildung ungeeignet abgelehnt (vgl. Lippart 1929, S. 2). Der übermäßige Drang zur Hochschule, zum Akademikertum, wurde ebenso als übertrieben und nicht zu rechtfertigen angesehen wie die Rücksichtnahme auf die Besoldungsordnung bei der Entscheidung nach dem Ort der Gewerbelehrausbildung. Die Hochschulen verhielten sich ebenfalls ablehnend, weil sie in einer solchen Maßnahme eine Niveausenkung sahen. Eher sozialpolitisch motiviert war demgegenüber die distanzierte Haltung der Sozialdemokratie und der Gewerkschaften, die befürchteten, daß durch die Bestrebungen der organisierten Gewerbelehrer aus lediglich standespolitischem Egoismus fähigen und tüchtigen Praktikern eine Aufstiegschance genommen werde. Gewerkschafter und Sozialdemokraten sahen den Gewerbelehrerberuf als Aufstiegsberuf für fähige Praktiker, den sie auch als Durchbruch im starren Berechtigungssystem erhalten wissen wollten (*Protokoll der Verhandlungen* 1925, S. 25; *Jahrbuch* 1929, S. 212; *Jahrbuch* 1928, S. 166; Greinert/Hesse 1974, S. 688).

Die Kontroverse um die Akademisierung der Gewerbelehrerbildung spitzte sich vor allem ab 1928 zu, als Technikervereinigungen und die Unternehmerverbände systematisch in die Diskussion eingriffen. Anlaß waren offensichtlich die Signale aus dem preußischen Landtag und dem Handelsministerium, wenigstens teilweise den Wünschen der Gewerbelehrer nach einer Hochschulausbildung entgegenzukommen. Der preußische Ministerialerlaß vom 16.11.1926, wonach erstmals in Preußen eine dem in Baden und Württemberg

entwickelten Modell einer grundständigen wissenschaftlichen Ausbildung entsprechende Gewerbelehrerlaufbahn eingerichtet werden sollte, stieß auf heftige Kritik. Die Reifeprüfung einer neunklassigen höheren Schule wurde zur Richtschnur für die Zulassung zum berufspädagogischen Studium. Diejenigen Bewerber, die nicht im Besitz eines Reifezeugnisses waren, mußten durch eine erweiterte Aufnahmeprüfung oder durch eine Ergänzungsprüfung die Hochschulreife nachweisen. Dazu der Deutsche Ausschuß für Technisches Schulwesen (DATSCH): „Der Weg, der neuerdings für die Ausbildung der Gewerbelehrer erstrebt wird, betont u.E. allzuwenig das Beruflich-gewerbliche, so daß unter Umständen ein Rückschritt in der Entwicklung die Folge sein könnte“ (*Eingabe des Deutschen Ausschusses* 1928, S. 65). Durch diese Eingabe eröffnete der DATSCH die Auseinandersetzung. Insbesondere war es die „gegebene Möglichkeit, auf Grund des Reifezeugnisses und verhältnismäßig kurzer praktischer Ausbildungszeit (eine zweijährige Praktikantenzeit, Ergänzung: d.V.) die Gewerbelehrerlaufbahn einzuschlagen“ und die Betonung der „theoretisch-wissenschaftliche(n) Ausbildung der Gewerbelehrer gegenüber der praktischen“ (ebenda). Die pädagogisch begabten Praktiker sah der DATSCH als optimalen Nachwuchs für den Gewerbelehrerberuf. „Alle künftigen Gewerbelehrer sollten eine gründliche praktische Ausbildung durchmachen, denn nur so erwerben sie neben einer ins einzelne gehenden Fachkenntnis die notwendige Erkenntnis der sozialen und gewerblichen Atmosphäre des Berufsschülers, ohne die die Tätigkeit des Gewerbelehrers wirkungslos bleiben muß“ (ebenda). Gegen diese berechnete Forderung konnte schwerlich argumentiert werden, es sei denn mit der Zielsetzung, inwieweit die erfahrene (erlebte) Praxis während der Ausbildung notwendigerweise theoretisch aufzuarbeiten sei. Mit diesem Theorie-Praxis-Zusammenhang ist die Frage nach den Berufsbildungsaufgaben der Berufsschule gestellt. Der DATSCH sah das Ziel der Berufsschule primär unter ökonomischen Gesichtspunkten. Er ging davon aus, daß die „Ausbildungsgänge anderer Lehrerkategorien (Handelslehrer, Volksschullehrer) ... nicht ohne weiteres auf die Gewerbelehrer übertragbar“ seien, „es müssen vielmehr bei der Regelung der Vorbildung und des Studiums der Gewerbelehrer die durch das Wesen der Berufsschule gegebenen *besonderen* Erfordernisse berücksichtigt werden“ (ebenda, S. 65). „Aufgabe und Ziel der gewerblichen Berufsschule“ seien zu berücksichtigen, „das ist in erster Linie eine Ergänzung der praktischen Lehre. Die Berufsschule darf nicht Selbstzweck sein“ (ebenda). Seine Stellungnahme zur Regelung der Gewerbelehrerausbildung zielte darauf ab, den weiteren Akademisierungsprozeß zu verhindern und den Landtag sowie das Handelsministerium im Sinne der eigenen Vorstellungen zu beeinflussen. Die Gewerbelehrerausbildung sollte „nicht über das sachliche Bedürfnis hinaus ausgedehnt werden“. Vier Semester dürften „für das Studium am Berufspädagogischen Institut das Maß sein, über das

hinauszugehen eine sachliche Berechtigung und Notwendigkeit im allgemeinen nicht vorliegt ... Eine Verlängerung des Studiums würde die Kosten der Ausbildung vermehren und gerade diejenigen Kräfte, die der Berufsschule erhalten bleiben müssen, von der Gewerbelehrerlaufbahn zurückhalten“ (ebenda, S. 66).

Die gesamten Unternehmervverbände waren der Meinung, daß „der aus dem Beruf selbst hervorgegangene Praktiker - tunlichst Meister oder Mittelschultechniker - ... zum Gewerbelehrerberuf besonders geeignet“ sei (*EntschlieÙung des Reichsverbandes* 1928, S. 120). Ihre ablehnende Haltung gegenüber einer wissenschaftlichen Gewerbelehrerbildung begründeten sie damit, daß im Berufsschulunterricht „ein ganz besonderer Nachdruck auf den Unterricht in den Elementarfächern gelegt werden“ müsse. „Hochschulausbildung der Gewerbelehrer ist hierzu nicht erforderlich, sondern vielmehr hinderlich“ (*Die Stellung der Wirtschaft* 1929, S. 16). Überdies wurde das Problem gesehen, „daß solche wissenschaftliche Ausbildung nach andersartiger Geistesrichtung hin für viele Gewerbelehrer eine große Gefahr bedeuten muß, weil damit leicht eine Entfremdung des Lehrers von den schlichten Notwendigkeiten seiner alltäglichen Berufsbetätigung eintreten kann“ (*Lippart* 1929, S. 2). *Der Reichsverband der Deutschen Industrie* (1928, S. 120) forderte in seiner EntschlieÙung: „Die Gewerbeschule muß sich auf den die Praxis ergänzenden lebendigen Unterricht beschränken.“ Dem setzten Vertreter des *Landesvereins der preußischen Gewerbe- und Handelslehrer* entgegen, daß der Aufgabenkreis der Berufsschule über die bisherige Zielsetzung hinausgewachsen sei. Die Berufsschule wurde „als Stätte der praktisch-beruflichen Schulung und als Stätte staatsbürgerlicher und allgemeiner kultureller Schulung“ (*Reischies* 1928, S. 248) gesehen, die eine öffentliche Aufgabe habe: „Die Berufsschule ist wie jede andere Schulgattung eine Einrichtung des ganzen Volkes. Als solche darf sie nicht dem Interesse einzelner Interessengruppen dienen“ (ebenda, S. 241).

Jedoch brachte die Auseinandersetzung zwischen der organisierten Gewerbelehrerschaft und den an der Gewerbelehrerbildung interessierten Arbeitgeber- und Arbeitnehmerkreisen keine erwähnenswerte Annäherung der Standpunkte. Die Gewerbelehrer konnten sich in der Ausbildungsfrage nicht durchsetzen.

Selbst die Klassiker der Berufspädagogik - *Kerschensteiner*, *Spranger* und *Litt* - waren lange gegen eine Akademisierung, weil sie einerseits um den Berufs- und Praxisbezug des Berufsschulunterrichts fürchteten. Andererseits traten in ihren Zuschriften an den DATSCH weitere Überlegungen hervor. *Kerschensteiner* tadelte in seinem Brief mit harschen Worten den „Akademikerfimmel“ und die „Hochschulkrankheit“ der Gewerbelehrer; ihre Forderungen in der

Ausbildungsfrage qualifizierte er als „Unfug“ ab. Als geradezu prädestiniert für den Gewerbelehrerberuf sah er den „tüchtigen Werkmeister mit pädagogischer Veranlagung“ (*Zur Gewerbelehrausbildung* 1929, S. 1). Litt - der genau wie *Kerschensteiner* und in Einklang mit weiten Teilen des DATSCH pädagogisch begabte Meister als das beste Rekrutierungsfeld für den Gewerbelehrerberuf betrachtete - hielt auf der Eisenacher Tagung des DATSCH (1929) einen Vortrag zur Frage der Gewerbelehrausbildung, in dem er die Abwehrhaltung der Hochschulen zu rechtfertigen suchte. „Was er jedoch nur verdeutlichen konnte, war die Tatsache, daß man an der Hochschule durch Übernahme der Gewerbelehrausbildung eine weitere ‘Niveausenkung’ befürchtete“ (*Greinert/Hesse* 1974, S. 689). Aus heutiger Sicht enthielt diese Kritik einen rationalen Kern in der Einschätzung der Bedeutung des Berufs- und Arbeitsbezugs für das berufspädagogische Studium, dem ein höherer Stellenwert als dem Wissenschaftsbezug zugemessen wurde (vgl. *Brechmacher/Gerds* 1993, S. 49 f.).

## **6 Zur Notwendigkeit der Verschränkung erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis in der Lehrausbildung**

Als nach 1945 im westlichen Teil Deutschlands wieder Ausbildungsstätten für Gewerbelehrer eingerichtet wurden, überwogen zunächst „die provisorischen Maßnahmen zur Überwindung des Mangels an Gewerbelehrern. Gleichzeitig wurden aber auch in den meisten Ländern die Berufspädagogischen Institute wieder eröffnet. Da die einzelnen Länder infolge der erlangten Kulturhoheit und der unterschiedlichen Einflüsse der Besatzungsmächte in der Gestaltung des Studiums der Gewerbelehrer verschiedene Wege beschritten, zeigte sich sehr bald auf diesem Sektor des Bildungswesens ein buntes Bild. Von der Seminausbildung bis zum Universitätsstudium wurden alle möglichen Übergangslösungen praktiziert“ (*Linke* 1960, S. 252). Für das Land Nordrhein-Westfalen wurde, um nach dem staatlichen Zusammenbruch den dringenden Bedarf an Gewerbelehrern und Gewerbelehrerinnen zu decken, 1946 die Berufspädagogische Akademie in Solingen-Ohligs errichtet. Zu dem viersemestrigen Studium wurden Diplom-Ingenieure, Abiturienten mit Berufspraxis, Absolventen Höherer Fachschulen, begabte Praktiker mit Meisterprüfung zugelassen. „Während die Volksschullehrerbildung nach 1945 mit der Errichtung der pädagogischen Akademien ihre alte Höhenlage wieder erreicht hat, verharrt die Gewerbelehrausbildung auf dem durch das Dritte Reich geschaffenen Tiefstand“ (*Deutscher Verband* 1951, S. 4). Von daher hatte die Gewerbelehrerschaft gegen diese Ausbildungsform von Anfang an „allergrößte Bedenken“ (ebenda). „In klarer Erkenntnis von Bedeutung, Ziel und Aufgaben der

von ihr vertretenen Schularart hat die im Landesverband der Lehrerschaft an berufsbildenden Schulen organisierte Gewerbelehrerschaft schon auf ihrer ersten Haupttagung in Recklinghausen im April 1949 einstimmig die *Forderung des Einbaus der Gewerbelehrausbildung in die Universität gestellt*. Was einem Teil der Lehrer an wirtschaftsberuflichen Schulen - den Lehrern der kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen - seit etwa einem halben Jahrhundert zugebilligt wurde, kann den Gewerbelehrern nicht vorenthalten bleiben“ (ebenda, S. 5). Die mit dieser Denkschrift ausgelöste Diskussion ging von einem Defizit an Kenntnissen in der Öffentlichkeit über die Aufgaben der berufsbildenden Schulen aus und lieferte bekannte Argumente für eine wissenschaftliche Gewerbelehrerbildung. Der Gewerbelehrer sollte über eine gute Allgemeinbildung verfügen und in wissenschaftlichem Denken geübt bzw. zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit fähig sein.

In Nordrhein-Westfalen wurde die Lehrerausbildung für berufsbildende Schulen bis 1960 an Berufspädagogischen Instituten durchgeführt, danach an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen und an der Universität zu Köln; seit Anfang der 70er Jahre auch an den Universitäten Bochum und Dortmund sowie an den Gesamthochschulen des Landes. Die gesamte Ausbildung der Lehrer an berufsbildenden Schulen wurde den Wissenschaften übertragen, ohne daß hinreichend deutlich war, was eigentlich ein „wissenschaftliches Studium“ für die Lehrerausbildung bedeutete. Niemand wußte zunächst genau, mit welchen Inhalten im einzelnen das Studium gestaltet werden sollte. Die Programmschriften, die auf dem Wege zur wissenschaftlichen Ausbildung im Zusammenhang mit der Kritik an der traditionellen Lehrerausbildung entstanden waren, schraubten zwar die Erwartungen an die (berufliche) Persönlichkeitsförderung der nun „wissenschaftlich“ auszubildenden Lehrer (sehr) hoch, es folgte jedoch wenig „praktisch“ Verwertbares. Die Differenz der Funktionen und Systemreferenzen Wissenschaft bzw. Erziehung trat hinter hochabstrakten Zielperspektiven zurück.

Die Durchsetzung der Übernahme der Gewerbelehrausbildung in wissenschaftliche Hochschulen war schließlich „ein Erfolg der Kultusbürokratie, die sich gezwungen sah, auf den katastrophalen Gewerbelehrermangel zu reagieren, der Anfang der 60er Jahre sichtbar wurde“ (Georg/Kunze 1981, S. 162; vgl. Greinert 1981, S. 170). Sie war nicht Konsequenz einer theoretischen Vergewisserung der Aufgaben und Möglichkeiten einer *praktischen* und gleichwohl wissenschaftsorientierten Lehrerausbildung. Die Diskrepanz zwischen Zielsetzung und Ergebnis des Studiums wuchs deshalb auch und sorgte für Enttäuschungserfahrungen. War die Diskussion, die universitäre Ausbildung der Lehrer an berufsbildenden Schulen zur Disposition zu stellen, unter diesen Voraussetzungen deshalb nur eine Frage der Zeit? Zwar bemühte sich die Er-

ziehungswissenschaft in der Folgezeit durch die Theorie empirischer Unterrichtsforschung um den Anschluß an die moderne Forschungstechnologie. Jedoch übersah sie (zunächst), daß ihr Anspruch und ihre Intention zur Unterrichtspraxis beträchtlich divergieren. Diese Form der Verwissenschaftlichung des Lehrerhandelns, wie sie beispielsweise in den Modellen der Operationalisierung und Taxonomierung von Lernzielen und des Programmierens von Lernschritten erscheint und den Lehrer zum Exekutanten eines feststehenden Programms degradiert, ging ebenfalls an der Sache vorbei.

Die Anhebung der Berufsschullehrerausbildung auf Universitätsniveau erfolgte nicht losgelöst von der Haushaltslage. Ohne ein überzeugendes Ausbildungskonzept ist demnach nicht auszuschließen, daß unter dem Diktat leerer Haushaltskassen eine andere - vermeintlich preiswertere - Orientierung erfolgt. Die Gefährdung der Lehrerversorgung der beruflichen Schulen in den 90er Jahren und der wachsende gesellschaftliche Bedarf an Erziehung und Bildung bei knapper werdenden Ressourcen haben bereits zu entsprechenden organisatorischen (nicht zu konzeptionellen) Überlegungen geführt. Folgt der falschen „Verwissenschaftlichung“ nun eine nicht minder einseitige Wende zu einem von erziehungswissenschaftlichen Rationalitätsansprüchen abgekoppelten Praktizismus?

Abgesehen davon, daß sich an den Universitäten und Gesamthochschulen inzwischen überzeugende Modelle der Lehrerausbildung entwickelt haben, und da bei der Absicht, die Lehrerausbildung an die Fachhochschulen zu legen, kein stringentes inhaltliches Konzept zu erkennen ist, ist u.a. zu fragen, ob diese jüngsten Bestrebungen das Verhalten studierwilliger junger Menschen günstig, d.h. im Sinne der Aufnahme eines Lehrerstudiums beeinflussen. Zur Aufnahme eines Studiums für das Lehramt an beruflichen Schulen gehören ja neben der Verbesserung der Attraktivität des Arbeitsplatzes „berufliche Schulen“ auch akzeptable, schulpraxisorientierte und motivationsfördernde Studienbedingungen, eine Weiterentwicklung der Studienorganisation, um „den zeitgemäßen Herausforderungen einer ganzheitlichen Berufsbildung professionell Rechnung tragen zu können“ (Arnold 1990, S. 32), und nicht zuletzt die personelle und sächliche Ausstattung der „Leitwissenschaft“ Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die im Studium wichtige strukturierende und integrierende Funktionen bei der Entwicklung pädagogischer Kompetenzen zu übernehmen hätte. Dazu ist die Spannung zwischen beruflicher Qualifizierung und erziehungs- sowie fachwissenschaftlicher Struktur konstruktiv aufzunehmen. Von daher ist es zu begrüßen, daß der Entwurf der neuen „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt für die beruflichen Schulen“ in der Kultusministerkonferenz vor der Verabschiedung steht; unter Nr. 3.1 wird verankert: „Das Studium erfolgt an wissenschaftlichen Hochschulen. Es

umfaßt erziehungswissenschaftliche Studien und fachwissenschaftliche Studien. Zum Studium der Erziehungswissenschaften gehören auch gesellschaftswissenschaftliche Studien. Fachdidaktische Studien und Schulpraktika sind in das Studium einzubeziehen.“

Eine bloße Addition von Studien in beruflichen Fachrichtungen, Unterrichtsfächern und von erziehungswissenschaftlichen Bereichen, eventuell sogar in verschiedenen Institutionen, kann keine hinreichende berufspädagogische Kompetenz vermitteln. Der Erwerb pädagogischer Kompetenzen kann nur gewährleistet werden, wenn auf der Grundlage eines umfassenden fachwissenschaftlichen Hintergrunds die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin ihre strukturierende und identitätsstiftende Funktion wahrnehmen kann. Die Kategorie der „Erfahrung“ ist dabei ebenso ernstzunehmen, wie sich Wissenschaft als Problemdeutungshilfe statt als Problemlösehilfe zu bewähren hat. „Die wechselseitige Verschränkung erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theorie auf der einen Seite und pädagogischer Praxis auf der anderen Seite ist daher konstitutiv für eine Lehrerbildung der ersten wie der zweiten Phase, die eine wissenschaftlich angeleitete und theoretisch orientierte Praxis zu fördern beansprucht“ (*Memorandum* 1993).

## Literatur

- ABEL, Heinrich: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig 1963
- ABSCHLUSSPRÜFUNG im Gewerbelehrer-Seminarkurs 1918/19. In: Preußische Fortbildungsschulzeitung Jg. 1919, S. 124-126
- APEL, G.: Von der Berufsschule zur Gewerbeschule. In: Die berufsbildende Schule 5 (1953), 2, S. 66-69
- ARNOLD, Rolf: Reflexive Lehrerbildung - Aktuelle Tendenzen und notwendige Ansätze der Gewerbelehrerbildung. In: Die berufsbildende Schule 44 (1990), 1, S. 22-33
- AUFNAHMEPRÜFUNG zum Seminarkursus für Gewerbelehrer. In: Preußische Fortbildungsschulzeitung Jg. 1918, S. 93-95
- BONZ, Bernhard: Berufsschullehrerausbildung in Deutschland. In: STRATMANN, Karlwilhelm (Hrsg.): Historische Berufsbildungsforschung. Beiträge zu einem gemeinsamen deutschen Wissensbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 9. Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart 1992, S. 238-257
- BRECHMACHER, Rainer; GERDS, Peter: Grundmodelle der Gewerbelehrerbildung im historischen Wandel - Ein Beitrag zur Geschichte gewerblich-technischer Fachrichtungen. In: BANNWITZ, Alfred; RAUNER, Felix (Hrsg.): Wissenschaft und Beruf. Berufli-

- che Fachrichtungen im Studium von Berufspädagogen des gewerblich-technischen Bereiches. Bremen 1993, S. 38-60
- DIE AUSBILDUNG der Gewerbelehrer. Der gegenwärtige Stand der Ausbildung. In: VII. Verwaltungsbericht über das gewerbliche Schulwesen und die Gewerbebeförderung in Preußen. Erstattet zur Vorlage an das Landesgewerbeamt vom Ministerium für Handel und Gewerbe 1926. Berlin 1926, S. 31 und S. 50-53
- DIE STELLUNG DER WIRTSCHAFT zur Gewerbelehrausbildung. In: Technische Erziehung 4 (1929), S. 16
- DEUTSCHER VERBAND DER LEHRERSCHAFT AN BERUFSBILDENDEN SCHULEN - Landesverband Nordrhein-Westfalen: Denkschrift zur Frage der Gewerbelehrerbildung. In: Die berufsbildende Schule 3 (1951), Anhang zu Heft 12
- EINGABE DES BUNDES der technischen Angestellten und Beamten über die Regelung der Gewerbelehrausbildung. In: Technische Erziehung 3 (1928), S. 120
- EINGABE DES DEUTSCHEN AUSSCHUSSES für Technisches Schulwesen über die Regelung der Gewerbelehrausbildung, gerichtet an den Preuß. Minister für Handel und Gewerbe und an den Preuß. Landtag. In: Technische Erziehung 3 (1928), S. 65-66
- EINGABE DES DEUTSCHEN AUSSCHUSSES für Technisches Schulwesen über die Regelung der Gewerbelehrausbildung, gerichtet an den Preuß. Landtag. In: Technische Erziehung 5 (1930), S. 15
- ENTSCHLIESSUNG DES REICHSVERBANDES der Deutschen Industrie. In: Technische Erziehung 3 (1928), S. 120
- FELD, Friedrich: Die Neuregelung der Gewerbelehrausbildung in den deutschen Ländern, insbesondere in Preußen. In: Die Erziehung 6 (1931), 2, S. 122-132
- GEORG, Walter; KUNZE, Andreas: Sozialgeschichte der Berufserziehung. Eine Einführung. München 1981
- GOEBELS, J.: Warum Hochschulstudium der Gewerbelehrer? In: Die berufsbildende Schule 3 (1951), 6, S. 248-251
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Professionalisierung der Lehrer an beruflichen Schulen - Geschichte oder Notwendigkeit? In: RUHLAND, Hans-Josef; NIEHUES, Manfred; STEFFENS, Hans-Jürgen (Hrsg.): Lehrer an beruflichen Schulen - Rekrutierung, Ausbildung und Selbstverständnis. Krefeld 1982, S. 167-176
- GREINERT, Wolf-Dietrich; HESSE, Hans Albrecht: Zur Professionalisierung des Gewerbelehrerberufs. In: Die berufsbildende Schule 26 (1974), 9, S. 621-625 und 10, S. 684-695
- GRÜNER, Gustav: Schule und Unterricht im Berufsbildungssystem. In: MÜLLGES, Udo (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd. 2. Düsseldorf 1979, S. 349-376
- GÜRTLER, Max: Die Ausbildung der Gewerbelehrerinnen. In: KÜHNE, Alfred (Hrsg.):



- Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig 1929, S. 300-312
- HAAS, Norbert; KÜMMEL, Klaus: Die preußische Gewerbelehrausbildung. Struktur und Entwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 80 (1984), 3, S. 195-212
- HARTMANN, Karl O.: Die Ausbildung des Gewerbelehrers. In: KÜHNE, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig 1929, S. 266-290
- JAHRBUCH des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes. 1928. Berlin 1929
- JAHRBUCH des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes. 1929. Berlin 1930
- KÜMMEL, Klaus (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918-1945. Köln/Wien 1980
- LINKE, Werner: Zur Frage des Gewerbelehrerstudiums. In: Die berufsbildende Schule 3 (1951), 6, S. 241-247
- LINKE, Werner: Der Gewerbelehrer und die Gewerbelehrerin. In: BLÄTTNER, Fritz; KIEHN, Ludwig; MONSHEIMER, Otto; THYSSEN, Simon (Hrsg.): Handbuch für das Berufsschulwesen. Heidelberg 1960, S. 236-266
- LIPPART, G.: Der industrielle Nachwuchs in der Berufsschule. Zur Gewerbelehrerfrage. In: Technische Erziehung 4 (1929), 1, S. 1-3
- MEMORANDUM der Landeskonzferenz Erziehungswissenschaft Nordrhein-Westfalen zur Neuordnung des Lehramtsstudiums
- MONSHEIMER, Otto: Drei Generationen Berufsschularbeit. Weinheim/Bergstr. 1956
- PACHE, Oskar: Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens, 6. Teil. Wittenberg 1902
- PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Berufsschuldidaktik in Geschichte und Gegenwart. Richtlinien, Konzeptionen, Reformen. 2. Auflage, Bochum 1994
- PROTOKOLL DER VERHANDLUNGEN des 12. Kongresses der Gewerkschaften Deutschlands. Abgehalten in Breslau vom 31. August bis 4. September 1925. Berlin 1925
- PUSCH, Mary: Die Entwicklung der gewerblichen Berufsschule in Deutschland. Wirtschaftspädagogische Dissertation. Köln 1948
- REISCHIES, Emil: Und wiederum: Die Ausbildung der Gewerbelehrer. In: Die Berufsschule 8 (1928), S. 241-250
- RUNDERLASS DES MINISTERS FÜR HANDEL UND GEWERBE v. 7.5.1916: Anstellung der Lehrer und Lehrerinnen an Fortbildungsschulen. HMBI. 1916, S. 149
- RUNDERLASS DES REICHSMINISTERS FÜR ERZIEHUNG, WISSENSCHAFT UND VOLKSBILODUNG v. 14.8.1942: Ausbildung von Gewerbelehrern und Gewerbelehrerinnen. MBIWEV. 1942, S.325

- SIERCKS, Hans: Das deutsche Fortbildungsschulwesen. Leipzig 1908
- SIMON, Oskar: Die Fachbildung des preußischen Gewerbe- und Handelsstandes im 18. und 19. Jahrhundert nach den Bestimmungen des Gewerberechts und der Verfassung des gewerblichen Unterrichtswesens. Zwei Bände. Berlin 1902
- SCHINDLER, F.: Die Entwicklung des Staatlichen Berufspädagogischen Instituts Berlin. In: Zeitschrift für Berufsbildung und praktische Unterrichtsgestaltung 12 (1938/39), 4/5, S. 120-123
- SOMMER, Karl-Heinz: Zur Entwicklung und Situation der Gewerbelehrerbildung. In: STRATENWERTH, Wolfgang (Hrsg.): Berufserziehung zwischen Tradition und Fortschritt. Festgabe für Friedrich Schlieper zu seinem 70. Geburtstag. Köln 1967, S. 208-226
- SOMMER, Karl-Heinz: Schulische Berufs- und Wirtschaftspädagogen unter quantitativem und qualitativem Aspekt. Zugleich eine Einführung in die Problematik. In: BONZ, Bernhard; SOMMER, Karl-Heinz; WEBER, Günter (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerausbildung. Esslingen 1992, S. 14-72
- STRATMANN, Karlwilhelm: Leitbilder für Lehrer an beruflichen Schulen - Entwicklung und Probleme. In: RUHLAND, Hans-Josef; NIEHUES, Manfred; STEFFENS, Hans-Jürgen (Hrsg.): Lehrer an beruflichen Schulen - Rekrutierung, Ausbildung und Selbstverständnis. Krefeld 1982, S. 36-47
- STRATMANN, Karlwilhelm: Die historische Entwicklung der Gewerbelehrerbildung. In: Die berufsbildende Schule 46 (1994), 2, S. 40-51
- THOMAE, Karl: Die männliche Berufsschule. In: Handbuch der Pädagogik. Bd. IV. Die Theorie der Schule und der Schulaufbau. Hrsg. von Hermann NOHL; Ludwig PALLAT. Langensalza 1928, S. 172-192
- THYSEN, Simon: Die preußische Gewerbelehrerbildung in Berlin. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 60 (1964), S. 54-68
- I. VERWALTUNGSBERICHT des Königlich Preußischen Landesgewerbeamts 1905. Berlin 1906
- V. VERWALTUNGSBERICHT des Königlich Preussischen Landesgewerbeamts 1914. Berlin 1914
- VI. VERWALTUNGSBERICHT des Preußischen Landesgewerbeamts 1920. Berlin 1922
- VII. VERWALTUNGSBERICHT über das gewerbliche Schulwesen und die Gewerbeförderung in Preußen 1926. Berlin 1926
- ZIERTMANN, Paul: Zur Geschichte der Gewerbelehrerausbildung in Preußen. In: Die berufsbildende Schule 6 (1954), 4, S. 173-178
- ZUR GEWERBELEHRERAUSBILDUNG. Stellungnahme führender Pädagogen zu der Eingabe des DATSCH. In: Technische Erziehung 4 (1929), 1, S. 1



## Die Gewerbelehrrerausbildung in Köln von 1952 - 1962

In den Jahren 1952 - 1962 sind nach dem Modell der Kölner Gewerbelehrerausbildung gut 1.000 Berufsschullehrer und Berufsschullehrerinnen ausgebildet worden. Das entsprach etwa dem damaligen Bedarf der beiden Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz, das damals über keine eigene Berufsschullehrerausbildung verfügte. Abbildung 1 zeigt die Entwicklung der Zahlen der bestandenen Prüfungen im einzelnen.

Die Bedeutung des Kölner Modells von 1952 - 1962 liegt also nicht so sehr im quantitativen, dafür aber umso mehr im qualitativen Bereich. Denn „das Kölner Modell der Gewerbelehrrerausbildung ist das wahrscheinlich bisher beste Modell in der Bundesrepublik Deutschland“.<sup>1</sup>

Ist das nicht Grund genug, dieses Modell einmal näher zu beleuchten; zumal „bis heute kein schlüssiges und allgemein akzeptiertes Ausbildungsmodell für den Gewerbelehrerberuf gefunden“ wurde?<sup>2</sup>

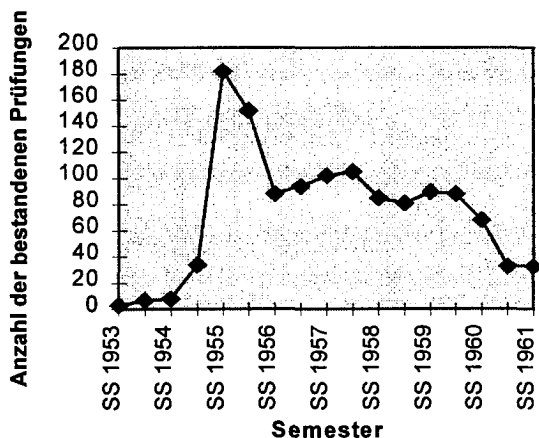


Abb. 1: Anzahl der bestandenen Prüfungen in der Zeit von 1953 bis 1961

Im Mittelpunkt des Kölner Modells stand Jürgen A. *Wissing*, dessen wissenschaftliches Werk im Mai 1989 gewürdigt wurde<sup>3</sup>. Insofern wird durch die Darstellung des Kölner Modells der Gewerbelehrausbildung von 1952 - 1962 die Würdigung von 1989 ergänzt und abgerundet. Den 1989 behandelten drei Bereichen (Didaktik und Methodik der Berufsschule, Berufsbildung für Entwicklungsländer, Kulturgeschichte in Lügumkloster/Dänemark) muß mit der Gewerbelehrausbildung ein vierter Bereich hinzugefügt werden, der ebenfalls Gegenstand von *Wissings* wissenschaftlichem Wirken war. Genutzt wurden dafür überwiegend unveröffentlichte Unterlagen aus dem Nachlaß *Wissings*, die erst jetzt bekannt geworden sind und ausgewertet werden konnten. Darüber ist ein längerer Text (30 Seiten mit Anhang) entstanden, dessen Veröffentlichung geplant ist. Nachfolgend wird eine Zusammenfassung dieses längeren Textes wiedergegeben.

Der später tatsächlich auch realisierten Kölner Konzeption von 1952 - 1962 sind grundsätzliche Überlegungen zur Gewerbelehrausbildung von *Wissing* vorausgegangen, vor allem das 1948 von ihm aufgestellte „Berufsbild des Gewerbelehrers“, das er „bis zu einem gewissen Grade als zeitlos“ betrachtete.<sup>4</sup>

„1. Der Gewerbelehrer muß die bei einem Erzieher vorauszusetzenden allgemein-menschlichen Qualitäten haben und ein Pädagoge sein, der in der Lage ist, junge Menschen in den schwierigsten Jahren ihrer Entwicklung zu erziehen.

2. Der Gewerbelehrer muß über eine abgeschlossene gewerbliche Ausbildung verfügen; er muß Ingenieur, Architekt, Künstler, überdurchschnittlicher Handwerksmeister oder dergl. sein, um seine Schüler in der Berufsschule und in weiterführenden beruflichen Bildungseinrichtungen ausreichend und sinnvoll beruflich fördern zu können.

3. Da jeder gewerbliche Beruf nicht nur eine werkgestalterische, sondern auch eine betriebswirtschaftliche Seite hat, muß der Gewerbelehrer nicht nur „Techniker“ oder gewerblicher „Praktiker“ und dergl., sondern auch Betriebswirt sein.

4. Um bei der Erziehung seiner Schüler zu „Staatsbürgern“ und „Menschen“ ernsthaft mitwirken zu können, muß der Gewerbelehrer sich ebenfalls mit den Problemen der Philosophie, der Soziologie, der Volkswirtschaftslehre, des öffentlichen und privaten Rechts, der Geschichte, der Literatur und der Kunst ernsthaft befaßt haben“.

	1	2	3	4
	Problemkreis der Erziehung	Problemkreis der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildungsgüter	Problemkreis der geisteswissenschaftlichen Bildungsgüter	Problemkreis der praktischen Berufsschulpädagogik
1. Sem.	Einführung in Philosophie, Pädagogik und Psychologie	Einführung in die mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundlagen der Werkkunde	Einführung in die wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre und der Geschäftsführung	Hospitium
2. Sem.	Philosophie oder Pädagogik oder Psychologie	Mathematik oder Physik oder Chemie oder Biologie	Soziologie oder Volkswirtschaftslehre oder Betriebswirtschaftslehre oder Recht oder Germanistik oder Fremdsprache oder Geschichte oder Kunstgeschichte oder Theologie oder Musik oder Geographie oder (Leibesübungen?)	4 Wochen Schulpraktikum
3. Sem.	Freie Studien, die nicht durch eine Prüfung abgeschlossen werden	Freie Studien, die nicht durch eine Prüfung abgeschlossen werden	Freie Studien, die nicht durch eine Prüfung abgeschlossen werden	Systematische Einführung in Theorie und Praxis der Berufsschule
4. Sem.	Prüfung	Prüfung	Prüfung	Gutachten
5. Sem.				
6. Sem.				

--- oder --- = Prüfungsfächer; In jedem der 3 ersten Problemkreise ist ein Fach zu wählen.

Abb. 2: Schema zur Neuregelung der Gewerbelehrerausbildung (Voraussetzung für das Studium: Universitätsreife und abgeschlossene gewerbliche oder hauswirtschaftliche Berufsausbildung)

Ferner vertrat *Wissing* im Gegensatz zu *Kerschensteiner* die Auffassung, daß der gesamte Unterricht einer Berufsschulklasse möglichst in einer Hand zu liegen habe. Das Studium der Gewerbelehrer sollte so weit wie möglich gemeinsam mit denjenigen Studierenden sein, die sich auf andere Berufe vorbereiteten. Als geeignete Ausbildungsstätten für Berufsschullehrer galten ihm nur Universitäten und Technische Hochschulen. Sein schematischer Vorschlag vom 17.6.1950 für den Aufbau des Studiums zeigt Abbildung 2. Das Schema war Ausgangspunkt für die Erörterung zur Gestaltung der Gewerbelehrausbildung in Köln.

Mehr als drei Fächer zu studieren, lehnte *Wissing* ab, um nicht nur an der Oberfläche bleiben zu müssen. Neben den Erziehungswissenschaften sollte jeweils ein Fach der beiden anderen Problemkreise studiert werden. Der vierte Problemkreis sollte nicht durch eine Prüfung, sondern durch ein Gutachten abgeschlossen werden zur Beurteilung, ob der Kandidat bzw. die Kandidatin für den Gewerbelehrerberuf geeignet war.

Die Ordnung des Studiums hatte volle akademische Freiheit zu gewährleisten. Dennoch sollte den Studierenden soviel wie möglich an Orientierungshilfe gewährt werden, um zu gewährleisten, daß das Studium auch tatsächlich nach sechs Semestern beendet war.

Sachgebiete, die nicht geeignet sind, in einer Universität oder Technischen Hochschule gelehrt zu werden, gehören in die Ausbildungsabschnitte außerhalb des Hochschulstudiums, also in ein betriebliches Praktikum oder in den 2jährigen Vorbereitungsdienst.

Bis zum Schluß wich *Wissing*, unter Hinweis auf seinen eigenen beruflichen Werdegang, nicht von der Forderung ab, einen Gewerbelehrer so auszubilden, daß er ohne besondere Schwierigkeiten in ein anderes Studium oder in eine andere Tätigkeit überwechseln konnte. „Das habe ich deshalb später auch stets bei der Ausarbeitung von Studienplänen für angehende Gewerbelehrer beachtet.“

Seit dem 1.10.1952 erfolgte die 6semestrige Ausbildung der Gewerbelehrer am Staatlichen Berufspädagogischen Institut (BPI) in Köln. Es handelte sich dabei allerdings um die zweite Gründung. Bereits 1922 wurde in Köln ein BPI zur Ausbildung von Gewerbelehrern gegründet, mit einer allerdings anderen Konzeption, das 1938 aus politischen Gründen nach Frankfurt/Main verlegt worden war. In seiner Eröffnungsansprache ging *Wissing* auch auf die Gründe ein, warum den Naturwissenschaften am BPI in Köln eine herausragende Bedeutung zugesprochen wurde.

Zum Erlaß einer Satzung des BPI ist es nie gekommen. In § 1 des Entwurfes dieser Satzung war festgestellt: „Das Staatliche Berufspädagogische Institut Köln ist eine wissenschaftliche Hochschule des Landes Nordrhein-Westfalen. Es untersteht unmittelbar der Aufsicht des Kultusministers.“ In mehreren Schreiben des Kultusministeriums Düsseldorf aus den Jahren 1952 - 1955 wurde bestätigt, daß das BPI im Sinne der Artikel 15 und 16 der Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen eine Hochschule war. „Als solche steht es im Range gleich mit den wissenschaftlichen Hochschulen (Universitäten und Technischen Hochschulen).“

Als Zulassungsvoraussetzung zum Studium galten:

1. eine abgeschlossene berufliche Ausbildung
2. eine abgeschlossene Allgemeinbildung.

Als Nachweise zur abgeschlossenen beruflichen Ausbildung galten im wesentlichen:

- Meisterprüfung
- Abschluß einer höheren technischen Lehranstalt.

Nachweise für die abgeschlossene Allgemeinbildung waren im wesentlichen:

- Abitur
- Bildungsnachweis, der der Hochschulreife entspricht.

Die volle Kapazität des BPI wurde 1955 mit 764 Studierenden erreicht. Die angestrebte Sollzahl von 600 - 750 Studierenden, die auf der Grundlage des Bedarfs der beiden genannten Bundesländer ermittelt worden war, war damit leicht überschritten. Auffallend war das insgesamt gut ausgewogene Verhältnis von männlichen und weiblichen Studierenden, die sich auf sieben Fachrichtungen verteilten:

- Metall- und Elektrogewerbe
- Bau- und Holzgewerbe
- Schmückende und grafische Gewerbe
- Nahrungsgewerbe
- Bekleidungsgewerbe
- Bergbau
- Hauswirtschaft.

Wie die Ausbildung in Köln damals im einzelnen konkret geordnet war, zeigen besonders der Studienführer von 1955 sowie die Arbeitspläne für das Wintersemester 1959/60 und für das Sommersemester 1960.



In den Studienführern waren die Ratschläge für den Aufbau des Studiums besonders hilfreich, obwohl zu Beginn ausdrücklich gesagt war, daß für den Aufbau des Studiums jeder Studierende selbst verantwortlich war. Die Ratschläge waren für die Studierenden eine große Hilfe. Solche Regelungen wären auch heute ein gutes Mittel, die viel zu langen Studiendauern an den wissenschaftlichen Hochschulen auf ein sinnvolles Maß zu begrenzen.

Das Angebot an Veranstaltungen galt folgenden Fächern: Pädagogik, Psychologie, Philosophie, Kunstgeschichte, Religionswissenschaften (katholisch und evangelisch), Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre, Recht, Soziologie, Wirtschaftsgeschichte, Wirtschaftsgeographie, Hygiene, Psychiatrie, Physik, Chemie, Technologie der Werkstoffe, Geologie, Zoologie, Botanik, Leibesübungen und Musik.

Zu jeder Veranstaltung war angegeben, für welches Semester diese empfohlen wurde und bei welcher Hochschule sie zu belegen war. Auf diese äußerst wichtige Besonderheit der Kölner Konzeption von 1952 - 1962, nämlich der Mitwirkung anderer Hochschulen, wird noch näher eingegangen.

Durch Erlaß vom 3.3.1958 wurde eine Neuordnung des Gewerbelehrerstudiums an der Technischen Hochschule Aachen und der Universität Köln eingeleitet. Nachdem sie voll angelaufen war, wurde das BPI am 30.9.1962 geschlossen.

Das BPI war während der gesamten Zeit seines Bestehens in dem Gebäude Richard-Wagner-Straße 47 untergebracht. In den ihm zugedachten Neubau ist es nie verlegt worden, weil es aufgelöst wurde, bevor der Neubau fertiggestellt worden war. Das ist umso bedauerlicher, als es das erste Mal war, daß in der Bundesrepublik ein Gebäude konzipiert wurde, welches der Ausbildung von Gewerbelehrern und Gewerbelehrerinnen dienen sollte.

Außer am BPI konnten Vorlesungen und Übungen auch belegt werden an der Universität Köln, Sporthochschule Köln, Musikhochschule Köln, Universität Bonn, Technische Hochschule Aachen und der Kunstakademie Düsseldorf. Die Wahl des Studienortes bzw. der Hochschule richtete sich nach der Wahl des Faches der Studierenden.

Besonders eng war die Zusammenarbeit zwischen dem BPI und der Universität Köln, für die auch eine Verzahnung des Lehrkörpers angestrebt wurde. Darüber berichtete *Wissing*, daß die Zusammenarbeit mit der Universität sich reibungslos vollzog. „Die Studierenden waren höchst eifrig bei der Sache. Von

Mitgliedern des Lehrkörpers der Universität wurde mehrfach zum Ausdruck gebracht, daß sie glücklich wären, wenn ihre Studierenden alle die Qualität der angehenden Gewerbelehrer besäßen.“

Die Gegenseitigkeit zwischen dem BPI und der Universität Köln bestand auch bezüglich der Universität Bonn und der Technischen Hochschule Aachen. Danach konnten Studierende dieser drei wissenschaftlichen Hochschulen zur wissenschaftlichen Prüfung für das Gewerbelehramt zugelassen werden, ohne am BPI immatrikuliert gewesen zu sein.

Während der Zeit des Bestehens des BPI wurden alle Abschlußprüfungen nach der „vorläufigen Ordnung der wissenschaftlichen Prüfung für das Gewerbelehramt“ vom 11.2.1954 durchgeführt. Die Prüfung war das eigentliche Kernstück der Kölner Konzeption von 1952 - 1962. In ihr wurde die große Vielfalt der Herkunft und Ausbildung der Studierenden auf einen „einheitlichen Nenner“ gebracht. Wer an den Universitäten Köln und Bonn oder an der Technischen Hochschule Aachen immatrikuliert war, konnte auch dann zur wissenschaftlichen Prüfung für das Gewerbelehramt zugelassen werden, wenn er nicht am BPI Köln immatrikuliert war, sofern er die einschlägigen Bestimmungen der Prüfungsordnung erfüllte.

Das Staatliche Prüfungsamt für Gewerbelehrer in Köln hatte neben dem Vorsitzenden, der ein Ordinarius der Universität Köln war, und neben dessen Stellvertreter 23 Mitglieder. Davon gehörten Ende der 50er Jahre 18 Mitglieder dem Lehrkörper der Universität Köln an.

In der Abschlußprüfung war u.a. eine Klausurarbeit von bis zu 5 Stunden zu bearbeiten. Dafür liegen die Themen, allerdings nicht lückenlos, für folgende Fächer vor: Erziehungswissenschaft, Geologie, Physik, Botanik, Betriebswirtschaftslehre, Soziologie, Volkswirtschaftslehre, Wirtschaftsgeographie und Wirtschaftsgeschichte.

Am Ende der letzten Prüfung im Herbst 1962 sagte der Vorsitzende des Prüfungsamtes: „Es wird lange dauern, bis die Gewerbelehrausbildung wieder das Niveau erreicht hat, wie sie es in Köln von 1952 - 1962 hatte.“

Für die nichtbestandenen Prüfungen regelte die vorläufige Prüfungsordnung auch das Verfahren der Nachprüfungen und Wiederholungsprüfung. Ergab sich daraus keine Lösung für einen Prüfungskandidaten, dann half immer noch *Wissings* Grundsatz eines Umstiegs auf andere Studiengänge weiter.

Auch 1980 war für *Wissing* „der in Köln zur Zeit des Bestehens des BPI unternommene Versuch einer Neuordnung der Gewerbelehrausbildung noch beachtenswert“. Zumal für viele Berufsfelder „eine ordentliche Gewerbelehrausbildung bis heute nicht realisiert“<sup>5</sup> worden ist. Das ist bedauerlich, wo es doch unumstritten ist, daß die Qualität jeder Ausbildung steht und fällt mit der Qualität ihrer Ausbilder und damit auch mit den Berufsschullehrern. Was das Berufsbildungsgesetz für die betrieblichen Ausbilder bereithält, sollten die Länder den Berufsschullehrern nicht vorenthalten, nämlich möglichst hohe und einheitliche Anforderungen an die Berufsschullehrerqualifikation, die zudem mit Arbeitgebern und Arbeitnehmern abgestimmt sind und am besten auf eine gesetzliche Grundlage gestellt werden. Solange die Berufsschullehrerausbildung den Kultusbehörden und den Hochschulen allein überlassen bleibt, ist zu befürchten, daß die Konzeptionssuche kein Ende hat.

## Literatur

- 1 Günter WITSCHER. In: Die berufsbildende Schule, 1/89, S. 64-65
- 2 Karlwilhelm STRATMANN: Festvortrag: „Die Qualifizierung des Gewerbelehrers - eine ungelöste Aufgabe“, Berlin, 15.4.1988
- 3 Willi MASLANKOWSKI: Jürgen Anton Wissing - sein wissenschaftliches Werk. In: Die berufsbildende Schule, 5/89, S. 318-324
- 4 Jürgen A. WISSING: Die Gewerbelehrausbildung in Deutschland. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Salzburg 1948, S. 559-570
- 5 STRATMANN, a.a.O.

## **Berufsschullehrerausbildung in der DDR**

### **Ein Modell aus der Sicht der Geschichte und der Gegenwart**

Es ehrt die Initiatoren des Workshops „Lehrerausbildung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Beruf“, in das Spektrum der Beiträge auch das DDR-Modell der Gewerbelehrerbildung einbezogen zu haben. Man hätte auch anders entscheiden können - die DDR sei kein Thema mehr, schließlich hat sich dieser 1949 gebildete Staat 1990 aufgelöst - ein objektiv historisches Faktum, über das man unterschiedliche Meinung haben kann, was aber an der Tatsache nichts ändert. Es bleibt dabei - das Staats- und Gesellschaftsmodell des DDR-Sozialismus als Ganzes in seiner damaligen Form ist gescheitert und mit ihm auch alle Teile des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses, so auch die Berufsschullehrerausbildung.

Teile eines Ganzen müssen in ihrem organischen, funktionalen Zusammenhang zu eben diesem Ganzen gesehen werden. Auch die Berufsschullehrerbildung der DDR war funktionaler Teil des gesamten Apparates, eine Betrachtung gerade dieses Gegenstandes muß mithin stets vor dem Hintergrund der Politik, der Wirtschaft, des Bildungswesens und der Jugendpolitik u.a.m. erfolgen.

In vielen Reflexionen von sozialen Phänomenen der DDR vermißt man häufig diesen Teil-Ganzes-Zusammenhang. So entsteht mitunter der Eindruck, man hätte in der Tat die Existenz eines Teils bewahren können - obwohl das Ganze längst aufgegeben war. Die hoffnungsvollen Wünsche westlicher Kollegen bei ihren ersten Besuchen nach der Wende, doch dieses und jenes an Errungenschaften zu bewahren, haben sich als unrealistisch erwiesen. Fast hatte man in den letzten Jahren den Eindruck, daß alle Erneuerungsmechanismen darauf hinausliefen, daß nichts übrig bleiben darf, auch wenn es vielleicht besser gewesen wäre.

Aber nicht das ist es, worauf ich eigentlich aufmerksam machen will. Ein Gespräch, das ich kürzlich mit einem westlichen Kollegen der Erziehungswissenschaft führte, hat mich eigentlich in einem Gefühl bestärkt, das ich allerdings selbst so noch nicht artikuliert hatte. Er sagte: „Das positivste Ergebnis der Wende ist, daß die DDR zusammengebrochen ist. Aber das negativste ist, daß sie auf eine *solche Weise* zusammengebrochen ist.“

Heute nun gestehen selbst hochrangige Politiker ein, daß die Dinge mit der Währungsunion und allen sich daraus ergebenden Konsequenzen außer Kontrolle geraten sind. Heute nun bemerken wir auch im Bereich der Berufsbildung, daß man im Einigungsvertrag viel mehr hätte im Detail regeln können und müssen, um z.B. die materiellen Voraussetzungen für überbetriebliche Bildungseinrichtungen vorausschauend rechtlich und substantiell zu sichern. Die Rasanzen der sich überstürzenden Ereignisse wird vollends deutlich, wenn man weiß, daß selbst das Kabinett von *Lothar de Maiziere* bei seiner konstituierenden Sitzung im März 1990 noch von einem Zeithorizont ausgegangen war, der etwa in einem Zeitraum von vier bis sechs Jahren Produktivitätsangleichung, Rechtsangleichung, Währungsunion und Wiedervereinigung ins Auge faßte. Gerade im Bereich des Bildungswesens zeigt sich nun besonders die Tatsache, daß Behutsamkeit und Weitsicht geboten sind, wenn hier Gesetze beschlossen werden. Die Bundesrepublik hatte seinerzeit einen 20jährigen Diskussions- und Entscheidungsprozeß hinter sich, ehe es 1969 zu einem Gesetz über die Berufsbildung kam. Die letzte DDR-Volkshammer hat gewissermaßen im Handstreich am 19.7.1990 das Gesetz in Kraft gesetzt. Hätte man sich seinerzeit die Mühe gemacht, bereits damals die so wichtigen Novellierungen in das BBiG einzuarbeiten, die den Gewohnheiten in der Berufsbildung der DDR entsprechen hätten, dann wären wir heute in der Reformdiskussion ein gutes Stück weiter. Fragen der Lernortkooperation, der individuellen Koordinierung von Ausbildungsinhalten zwischen Schule und Betrieb, der kontinuierlichen schulischen und überschulischen regelmäßigen Fortbildung der Berufsschullehrer unter Einbeziehung von Ausbildern, wie dies in der DDR im Rahmen der sogenannten „Methodischen Kommissionen“ üblich war, dies und anderes mehr hätte dann fortgeschrieben werden können.

Die Bundesrepublik der Gegenwart hätte heute stärker und stabiler sein können, sie hätte als Ganzes als etwas wahrhaft Besseres aus dem Einigungsprozeß hervorgehen können. Das Gegenteil ist nun die Regel: Rezession und Instabilität durchdringen alle Lebensbereiche, es rächt sich nunmehr die Tatsache einer vertanen Chance. Mühsam müssen jetzt nachteilige Wirkungen der übereilten und formalen Übernahme westlicher Gesetzlichkeiten in detaillierter Nacharbeit überwunden werden.

Die Lehrer und Gewerbelehrer in den neuen Bundesländern haben diese Erneuerungs- und Veränderungsprozesse seit der Wende unterschiedlich reflektiert und verarbeitet. Jeder hat dazu gelernt, jeder ist auch weiterhin bereit, nun nach fachlicher Fortbildung sich stärker mit pädagogischen und psychologischen Problemen zu beschäftigen. Den größten Fortschritt hat es in der materiell-technischen Ausstattung der Berufsschulen gegeben. Hier ist ein

wissenschaftlich-technisches Niveau der Einrichtung der Kabinette erreicht worden, wie dies die DDR an Qualität und Quantität wohl kaum hätte vollziehen können.

Zugleich treten häufig die Mängel der kurzfristig eingestellten „technischen Lehrer“ zutage, wird ihre pädagogische Nachqualifizierung zu einer immer wichtigeren Aufgabe - ein Problem, dem sich auch die Universitäten stellen müssen.

Was den Stand der Lehrpläne betrifft, so stehen die neuen Länder hier noch ganz am Anfang. Auch zeigt sich, daß die übernommenen Lehrpläne aus den alten Bundesländern zum Teil in Logik, Systematik und Methodik hinter das Lehrplanniveau der DDR zurückfallen. Hier bleibt zu hoffen, daß die neuen Lehrpläne besser sein werden, besser als jene der DDR und besser als die der Länder der ehemaligen BRD. Wenn dies gelingt, wäre allen gedient.

Die Deutschen in Ost und West sind in einen langfristigen sozialen Lernprozeß eingetreten, an dessen Ende eine neue Nation stehen kann. Lehrer und Akademiker können Katalysatoren in einem solchen Prozeß sein. Daß unsere heutigen Gewerbelehrer und Gewerbelehrerinnen diesem Auseinandersetzungsprozeß gewachsen sind, ist auch Ergebnis ihres grundständigen Studiums an einer der Universitäten der ehemaligen DDR. Die Universitäten der DDR haben einen Gewerbelehrertyp hervorgebracht, der relativ unabhängig vom politischen System den Anforderungen an Wissenschaft und Technik dauerhaft gewachsen ist. Dies ist nachträglich eine Bestätigung des Wertes von Studium und Fortbildung, dies ist vielleicht das wichtigste Potential, was die Bürger der ehemaligen DDR in das neue Deutschland einbringen: Arbeitswillen und Lebensbejahung, Kompetenz und Lernfähigkeit. „Landesväter“ sollten mit solchem „Gewerbefleiß“ ihres Volkes - wie einst z.B. im Merkantilismus - sehr sorgsam und behutsam umgehen. Wenige erst haben dies genügend erkannt!

## **1 Das DDR-Modell der Gewerbelehrerbildung - ein wissenschaftliches Thema?**

Daß ein Gegenstand ein politisches Thema verkörpert, heißt nicht automatisch, daß er auch ein Thema wissenschaftlicher Analyse sein muß. Auch müssen sich selbstverständlich politische und wissenschaftliche Diskussionsweise unterscheiden. Für letztere gilt u.a. das traditionelle Kriterium der Vorurteilsfreiheit. Aber so oft dies als elementarer Grundsatz sozialwissenschaftlicher Analyse auch eingefordert worden ist, so schwierig ist eine vorurteilsfreie Darstel-

lung und Beurteilung der gegebenen Fakten. Selbst die Auswahl der Merkmale eines Modells geht bereits von subjektiven Erwägungen aus. Gehören zum Beispiel die politisch-ideologischen Züge zum DDR-Modell der Gewerbelehrerbildung dazu? Oder kann man darauf verzichten, da jeder Eingeweihte ohnehin weiß, daß das Modell unzweifelhaft solche Züge trug. Nährt man aber nicht gerade dadurch Klischeevorstellungen über eine Ideologisierung der Gewerbelehrerbildung in der DDR? Jeder weiß, daß es so etwas gab, aber worin diese Ideologie eigentlich bestand und wie sie sich im Alltag an der Universität widerspiegelte, dies können dann nur die „Betroffenen“ selbst beurteilen.

Das Betroffenen-Problem hat bekanntermaßen eine methodologische Seite. Interne soziale Phänomene können nur von den Betroffenen selbst reflektiert werden. Zugleich ist jene Sicht aber stark subjektiv gebrochen und möglicherweise zweifelhaft. Andererseits können subjektiv Unbetroffene jene Probleme nur bedingt verstehen, da ihnen lediglich vereinzelte indirekte Erfahrungen zur Verfügung stehen. Je größer aber das Maß an Erfahrungen wird, um so größer die subjektive Betroffenheit. M. W. ist das Problem weder theoretisch noch praktisch bewältigt.

Was die Modelle der Gewerbelehrerbildung in Deutschland betrifft, so hat sich in den Diskussionen unter Fachkollegen in den letzten Jahren die Tatsache bestätigt, daß allein aus äußerlichen Strukturen und Formulierungen in Prüfungs- und Studienordnungen nicht auf das reale Modell geschlossen werden kann. So läßt sich auch aus der Studienordnung der Berufsschullehrerbildung in der DDR vieles nicht ablesen, was aber für das Modell immanent war. Der studentische Alltag des Berufsschullehrerstudenten kann nicht aus einer Studienordnung herauskristallisiert werden. Neben den strukturellen und funktionellen Zugängen sind narrative Quellen notwendig, die Aufschluß über manches vermitteln, was sich einer reinen Struktur- und Modellanalyse verschließt.

Unter anderem sind folgende Fragen besonders interessant:

1. In welchem quantitativen und qualitativen Verhältnis zueinander standen ingenieurwissenschaftliche und berufspädagogische Ausbildung im Studium?
2. Welche disziplinäre Fächerung hatte das Studium in Erziehungswissenschaft und Psychologie? Welche ergänzenden Inhalte gab es neben Ingenieur- und Erziehungswissenschaften im Studium. Wie standen Pflicht- und wahlobligatorische Lehrveranstaltungen zueinander? War das Studium individualisierbar und flexibilisierbar?
3. Welchen Umfang und welche Funktion hatten die unterschiedlichen Praxis-

Phasen im Studium? Wie gelang es, praktische Erfahrungen wissenschaftlich zu reflektieren?

4. In welchem Sinne war das Studium gleichermaßen eine Befähigung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf? Welches Wissenschaftsverständnis lag einer solchen Absicht zugrunde, und wie verhielt es sich mit dem Niveau studentischer Forschung im Rahmen der Anfertigung der Diplomarbeit und darüber hinaus.
5. Gab es neben der Lehrerbildung gewissermaßen eine Lehrererziehung? Welches Absolventenbild lag dem Studium zugrunde und wie war auf dieser Grundlage der „Erziehungsauftrag“ der Universität formuliert? Wie vollzog sich dieser Sozialisationsprozeß im studentischen Alltag?
6. Welche Mitwirkung hatte die Universität an der Weiterbildung der Lehrer und Ausbilder und welchen Rang nahmen Fernstudium und postgraduales berufspädagogisches Ergänzungsstudium ein?

Die aufgeworfenen Fragen berühren in ihrer Vielfalt nicht nur unterschiedliche Inhalte und Funktionen des Studiums, sondern bestätigen auch, daß sich Gewerbelehrerbildung über das Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf hinaus auch zwischen solchen Polaritäten wie Theorie und Praxis, Ingenieurwissenschaft und Erziehungswissenschaft, Qualifikation und Sozialisation sowie Ausbildung und Fortbildung vollzieht. Offensichtlich gehen die verschiedenen Modelle der Gewerbelehrerbildung in Deutschland in Geschichte und Gegenwart von unterschiedlichen Maßverhältnissen dieser polaren Momente aus, in einigen Konzepten überwiegt mal das eine, mal das andere Moment. Auch gab es im DDR-Modell Elemente, die nach der Hochschulerneuerung beseitigt wurden - so fern uns heutzutage diese Dinge schon sind, so unübersehbar gehörten sie doch seinerzeit zum Alltag dazu. Auch darauf soll hier an entsprechender Stelle kurz eingegangen werden.

## **2 Berufsschullehrerausbildung zwischen Ingenieur- und Erziehungswissenschaft**

Alle Ausbildungsmodelle gehen bewußt oder unbewußt von einem Maßverhältnis zwischen Ingenieurwissenschaft und Erziehungswissenschaft aus. Geht es um den technisch gebildeten Erziehungswissenschaftler, oder geht es um den pädagogisch qualifizierten Ingenieur? Die Verflechtung ist mehrschichtig und alternativ so einfach nicht zu beantworten. Ein Blick in die historische Entwicklung führt zu den Ursprüngen der Frage zurück. Als man am 1. April 1924 an der Technischen Hochschule Dresden mit der akademischen Gewerbelehrerbildung begann, war mit Sicherheit ein Grund ausschlaggebend: Die



Ausbildung von Gewerbelehrern auf eine solide ingenieurwissenschaftliche Grundlage zu stellen. So selbstverständlich dies auch erscheint, gerade diese Entscheidung wurde in Deutschland hart attackiert: Das beweiskräftigste Dokument für die konservative Haltung der geisteswissenschaftlichen Berufspädagogik ist die „Stellungnahme führender Pädagogen zu der Eingabe des DATSCH“ (1929), der ein Jahr zuvor die Institutionalisierung der Gewerbelehrerbildung an universitären Berufspädagogischen Instituten gefordert hatte. Namentlich *Kerschensteiner*, *Spranger* und *Litt* haben jene denkwürdige Stellungnahme unterzeichnet. *Kerschensteiner*, der die Hauptargumentation ausgearbeitet hatte, meint, daß eine hochschulmäßige Gewerbelehrausbildung dem Anspruch nicht gerecht werden könne: „Von jeher bekämpfe ich den ‘Akademikerfimmel’ in allen Fragen, die sich auf Ausbildung irgendwelcher technischer Lehrer beziehen ... Unser ganzes technisches Bildungswesen würde schweren Schaden erleiden, wenn die ‘Hochschulkrankheit’ auch die technischen Lehrer erfaßt. Solche Dummheiten können nur wir Büchermenschen in Deutschland machen...“ (vgl. *K. Kümmel*. Die schulische Berufsbildung 1918-1945. Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland. 1980, S. 280-284)

In Sachsen gab es dagegen bereits seit 1924 unter bildungspolitisch günstigen Umständen einen Diplomstudiengang für Gewerbelehrer an der Technischen Hochschule Dresden. Dem Direktor des pädagogischen Instituts und gleichzeitigen sächsischen Minister für Volksbildung *Richard Seyfert* (1862-1940) gebührt dieses Verdienst. Damit war eine Tradition begründet, zu der es in der Folgezeit nie eine ernsthafte Alternative gegeben hat: Die Berufskompetenz eines Diplomgewerbelehrers gründet sich auf eine solide studierte Ingenieurwissenschaft. Auch in der DDR hat es daran nie einen Zweifel gegeben. In allen Beruflichen Fachrichtungen betrug der Anteil der ingenieurwissenschaftlicher Fächer in der Regel 80 bis 100 Semesterwochenstunden. Dabei gab es qualitativ keine Abstriche für Berufsschullehrerstudenten, die mit Ingenieurstudenten gemeinsam die Fachvorlesungen, Seminare und Praktika absolvierten. Das Curriculum des Berufsschullehrers hatte sich hier strikt den Gepflogenheiten der technischen Sektionen zu beugen, was von den Studenten selbst nicht immer ausreichend verstanden wurde. Ein häufiges Argument war, weshalb die Berufstheorie auf einem so hohen mathematischen und naturwissenschaftlichen Niveau notwendig sei, wenn doch der Berufsschulunterricht ein ganz anderes intellektuelles Niveau anziele. Dieses Problem ist bis in die Gegenwart nicht ausgestanden, weil selbstverständlich ein bloßes „Maximum“ an Ingenieurwissenschaft und höherer Mathematik keine Garantie für einen wissenschaftlichen Berufsschulunterricht ist.

Der berufspädagogischen Umsetzung des technischen Wissens allerdings war dann häufig lediglich eine methodisch begründete Aufbereitung und Vermittlung der Lehr- planinhalte aufgegeben. Die heute sogenannte *Fachdidaktik* reduzierte sich in der DDR in der Regel auf eine *Unterrichtsmethodik*. In diese unterrichtsmethodischen Lehrveranstaltungen flossen darüber hinaus auch spezielle Fragen des Berufsfeldes, des Systems der Facharbeiterberufe, der komplexen Ausbildungsdokumente (Berufsbild, Ausbildungsordnung, Lehrplan, Stoffverteilungsplan, Lehrbuch, Unterrichtshilfe) u.a.m. ein. Mit der Konstituierung der „Beruflichen Fachrichtungen“ scheint jetzt eine systematische und disziplinäre Form gefunden zu sein, die den gegenwärtigen Ansprüchen berufspädagogischer Könnensentwicklung gerecht werden kann.

Entscheidende Funktion im Prozeß der berufspädagogischen Könnensentwicklung kam der Vorbereitung und Durchführung der *schulpraktischen Übungen* zu. Möglicherweise war diese mit dem 4. Semester beginnende kontinuierliche studienbegleitende schulpraktische Befähigung der Studenten eines der qualitativ wichtigsten Merkmale des DDR-Modells. Bezüglich des ingenieurwissenschaftlichen Studiums war die notwendige praktische Transformation und Anwendung technischer Wissenschaft im Unterricht die Probe auf die Solidität des Wissens und geistigen Könnens.

Die Befähigung der Absolventen, auch in den seit 1968 in der DDR üblichen technischen Grundlagenfächern (seit den 80er Jahren „Automatisierungstechnik“ genannt) zu unterrichten, hat die Notwendigkeit eines soliden und übergreifenden ingenieurwissenschaftlichen Studiums für einen Gewerbelehrer vielfach bestätigt. Zugleich ist jedoch häufig sichtbar geworden, daß nicht immer alle Studenten die Niveautransformation bewältigten, daß die Umsetzung theoretischer Methoden des Unterrichtens in praktische Methodik besonders in den ersten Jahren schwerfiel und vielfach die Form des Frontalunterrichts vorherrschte.

### **3 Die disziplinäre Fächerung des Studiums und ihre Synthese zu einem Ganzen**

Unterricht und Studium sind traditionell gefächert. Das sogenannte *Fach* ist fast unangefochten die disziplinorientierte und didaktisch begründete Form von inhaltlicher Systematik und methodischer Hierarchie. Dynamische Entwicklung von Wissenschaft und Technik führten Anfang der 70er Jahre aber auch in der DDR zu der Frage, wie ganzheitliche Handlungsbefähigung zustandegebracht werden kann, wenn das Fächerprinzip diese Ganzheitlichkeit

eigentlich erschwert oder gar verhindert. Die Einführung der genannten Grundlagenfächer in die Berufsbildung z.B. war Ausdruck der polytechnischen Bildungsidee und ein früher Versuch, ganzheitliche und dispositive Qualifikationen zu erzeugen.

Im Studium allerdings faßten diese Erkenntnisse allerdings erst verspätet und nur zögernd Fuß. Was für den Unterricht in der Berufsausbildung bereits erkannt war, dies wurde analog für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen an der Universität noch lange nicht berücksichtigt. Es blieb und bleibt in der Regel bei einem wissenschaftsdisziplinär orientierten Studium - die Frage, wer, wann und wo eigentlich eine konstruktive Synthese des gefächert erworbenen Wissens vornimmt, ist bestenfalls andiskutiert, keinesfalls jedoch praktisch bewältigt. Man überläßt diese Synthese dem Studenten selbst, in der Hoffnung, er sei dazu fähig und guten Willens.

Lehrveranstaltungen der Didaktik und Berufspädagogik thematisieren dieses Problem als ein typisch bildungstheoretisches Phänomen. Dadurch kann zumindest eine Sensibilisierung der Studenten für die Notwendigkeit synthetisierender Bildung erreicht werden - mit Blick auf das Niveau der DDR-Pädagogik und ihre Folgen stehen wir hier insgesamt jedoch noch ganz am Anfang.

Zugleich wird diese Fragestellung immer dann in den Hintergrund gedrängt, wenn eine zu große Inhaltsfülle für derartige weiterführende Überlegungen kaum Zeit läßt. So war das sogenannte Stoff-Zeit-Problem aufgrund der ständig zunehmenden Stoff-Fülle der Lehrpläne der Berufsausbildung eine ständige Begleiterscheinung des Unterrichtsalltags. Objektiv notwendig wurden neue Inhalte der Entwicklung von Wissenschaft und Technik in die Lehrpläne aufgenommen, ohne jedoch andere Inhalte zu streichen oder nennenswert zu kürzen, so daß sich das Stoff-Zeit-Problem bei gleichbleibender Ausbildungszeit von zwei Jahren ständig verschärfte.

Auf diese Frage waren Berufsschullehrerstudenten völlig unzureichend vorbereitet, vor allem deshalb, weil die Universität diesen bildungstheoretischen Zusammenhang von Inhalt und Zeit selbst nicht beherrschte. Und dies ist bis in die Gegenwart häufig so geblieben. Die Einführung des sogenannten „Zweifaches“ in die Gewerbelehrausbildung wurde häufig vordergründig quantitativ, selten qualitativ vorangetrieben. Die ursprüngliche und völlig berechtigte studentische Forderung in der Wende, die Zahl der Lehrveranstaltungen zu senken und die gewonnene Zeit für Selbststudium, individuelle wissenschaftliche Betreuung und Wahlpflichtveranstaltungen zu nutzen, konnte nur zum Teil erfüllt werden. Herausgekommen ist gegenwärtig nun ein Studienmodell, wel-

ches eher mehr als weniger Lehrveranstaltungen beinhaltet. Die allerdings zwischen den Semestern größer gewordene studentisch frei verfügbare Zeit wird noch nicht immer für die o.g. Ansprüche genutzt, so daß die Konzentration auf 15 Semesterwochen das traditionelle Stoff-Zeit-Problem weiter verschärft hat.

Modernes Studium in Deutschland kann und darf nicht heißen, irgendwie eine maximale Anzahl an Lehrveranstaltungen zu absolvieren, deren Effekt durch Mangel an Übung und Seminar fraglich bleibt. Eine gewisse Entlastung bringen gegenwärtig die zurückgehenden Studentenzahlen, die eine bedeutend engere individuelle Arbeit zwischen Hochschullehrer und Student erlauben. Diese quantitative Entwicklung ist aber eher eine nichtgewollte Begleiterscheinung der Hochschulerneuerung in den neuen Bundesländern. In der Tat waren jährliche Immatrikulationsraten von Berufsschullehrerstudenten an der TU Dresden von mehr als 100 in den 70er Jahren keine Seltenheit. Dies brachte automatisch den Charakter eines „Massenstudiums“ mit sich. Individualisierungen waren allein deshalb kaum möglich.

Die seinerzeit traditionellen Lehrveranstaltungen in Marxismus-Leninismus sind mit Recht sofort nach der Wende aus dem Universitätsalltag verschwunden. Diese hochschulpolitische Entscheidung erschien allen so notwendig und selbstverständlich, daß dieser Umstand kaum eine wissenschaftliche Reflexion erfahren hat. Und doch scheinen mir hinter dieser Entscheidung mehr objektive Gründe zu stehen als nur populistische Argumente. Es gab nämlich bekanntermaßen eine Reihe von Ursachen, die schon seit den 70er Jahren die Durchführung der M/L-Lehrveranstaltungen zumindest in der üblichen Form in Frage stellten. M. E. gibt es folgende Argumente, die objektiv gegen derartige Formen an einer Universität sprechen:

1. Den M/L-Lehrveranstaltungen wurde ein politisch-ideologisches Gewicht und ein quantitativer Umfang beigemessen, den sie letztlich qualitativ selbst nicht halten konnten. Vor allem auch an den Studienleistungen in M/L wurde der Student gemessen - auf dem Hauptzeugnis war die Prüfung in M/L neben der Ingenieurwissenschaft und der Unterrichtsmethodik eine der entscheidenden drei Säulen für das Diplom.
2. Der Umfang der Lehrveranstaltungen stand in umgekehrtem Verhältnis zu ihrem wissenschaftlichen Effekt. Vom ersten bis etwa zum sechsten Semester waren in der Regel insgesamt 24 SWS geplant, je Semester 2 SWS Vorlesung und 2 SWS Seminar. Vor allem die Seminare wurden seit den 70er Jahren immer fragwürdiger. Die unübersehbaren Widersprüche zwischen dem offiziellen Ideal der Wirtschafts- und Sozialpolitik und der Realität des

Alltags konnten in Lehrveranstaltungen weder erklärt noch gerechtfertigt, geschweige denn gelöst werden. Lehrkräfte der Sektion Marxismus-Leninismus gerieten dadurch nicht selten selbst in immer größere innere Konflikte. Das mit wissenschaftlichem Schein umhüllte Agitationsmodell der Universitäten und Hochschulen war mithin schon deshalb zum Scheitern verurteilt, weil das Kriterium der wissenschaftlichen Objektivität - übrigens ein vielzitiertes Prinzip des Marxismus-Leninismus selbst - permanent verletzt wurde. Ein ähnliches Schicksal muß man dem Fach „Sozialistische Betriebswirtschaftslehre“ bescheinigen, welches mit 2 SWS im Berufsschullehrerstudium verankert war.

3. Das Inhaltsspektrum umfaßte traditionell die drei Teile: Philosophie, reduziert auf „Dialektischen und historischen Materialismus“ (1. Studienjahr), Politische Ökonomie (2. Studienjahr), Wissenschaftlicher Sozialismus (3. Studienjahr).

Die Auslassungen im Lehrprogramm - verglichen mit dem Originalwerk von Marx - waren symptomatisch. Es entstand so - über Jahrzehnte relativ einheitlich und gültig - ein fragwürdiges inhaltliches Konglomerat, das an dieser Stelle selbstverständlich nicht ausführlich analysiert werden kann. Zwei typische Umstände allerdings seien angedeutet. Im Unterschied zu den 50er Jahren, wo im Rahmen der marxistischen Philosophie zumindest die vormarxistischen Grundlagen (Kant, Hegel, Feuerbach) noch zum Teil im Original behandelt wurden, verschwanden diese später völlig. Die sogenannte Philosophie war in sich selbst philosophiefeindlich, weil philosophiegeschichtlich völlig unzureichend. Ferner ging es in den Lehrveranstaltungen häufig um Abstraktionen, die aus ihrem Zusammenhang herausgerissen, völlig unverständlich bleiben mußten. Z.B. war das Studium des Engels-Buches „Anti-Dühring“ traditionelles Konspektthema. Es geschah nun das Paradoxe, daß die Studenten zwar einen „Anti-Dühring“ kannten, den echten Dühring (eben das Original von Eugen Dühring [1833-1921]) aber nie in der Hand gehabt hatten.

4. Die Lehrveranstaltungen in Philosophie für Berufsschullehrerstudenten waren nicht gedacht als eine bildungsphilosophische Grundlegung der Berufspädagogik. Sie leisteten dazu so gut wie keinen Beitrag. Ein Berufsbezug der M/L-Lehrveranstaltungen war inhaltlich kaum beabsichtigt. Bestenfalls Bezüge zur Jugendpolitik stellten eine Beziehung zur Berufsausbildung her. Somit waren Motivationen für die Studentenschaft von vornherein erschwert, wenn nicht gar unmöglich.

5. Eine gewisse Flexibilisierung ergab sich erst seit Mitte der 80er Jahre, wo

im Zusammenwirken von Lehrkräften der Sektion M/L und der Sektion Berufspädagogik studentische Themen formuliert und betreut wurden, die einen pädagogischen oder berufspädagogischen Gegenstand berührten. Die als schriftlicher Beleg bearbeitete Thematik konnte bei guter Qualität von der M/L-Hauptprüfung befreien, was ein sichtbarer Ansporn für die Studenten war.

Marxismus-Leninismus war Teil des Studentenalltags. Die Ausbildung zum Berufsschullehrer hatte eine politisch-ideologische Dimension. Die Studentinnen und Studenten versuchten, das Beste daraus zu machen, mancher hat sich dann in diese soziale Rolle hineingedacht, manch anderer wird nie warm geworden sein damit. Irgendwie aber mußte jeder damit fertig werden, die politisch-ideologische Seite des Lehrerprofils war gesamtstaatlich so indiskutabel, daß es keine Alternative dazu gab. Es muß allerdings angenommen werden, daß viele Berufsschullehrer dennoch gewillt waren, ihrem zugewiesenen politischen Erziehungsauftrag mit Überzeugung gerecht zu werden, auch wenn sie in vielen Details das System für fragwürdig hielten. Dies kommt einfach dadurch, daß wahrscheinlich von den meisten Lehrern und auch Bürgern die Richtigkeit des Sozialismus als Gesellschaftsordnung anerkannt wurde, was allerdings die Kritik an vielen alltäglichen Dingen des realen Sozialismus nicht ausschloß. Auch muß angenommen werden, daß der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Universitäten und Hochschulen schrittweise in eine Richtung gedrängt wurde, wo zu einer konstruktiven Kritik an *Erscheinungen* des Sozialismus befähigt wurde, ohne das Grundmodell in Frage zu stellen. Im Ergebnis aller gesamtgesellschaftlichen Einflüsse allerdings war eine Berufsschullehrerschaft entstanden, die intuitiv das Rationale von Wirtschaft und Beruf und das in vielem Irrationale von Politik und Ideologie sehr wohl zu differenzieren wußte und mit einer gewissen Nüchternheit und Klugheit viele Probleme der Wende und der Zeit danach bewältigt hat.

Abschließend sei ein Gedanke geäußert, der auf die sozialwissenschaftliche Ausbildung der Gewerbelehrerstudenten in der Gegenwart gerichtet ist. Das DDR-Modell impliziert ja die Frage nach einer sinnvollen gesellschaftswissenschaftlichen Ergänzung der erziehungswissenschaftlichen Angebote. Es ist bekanntlich eine anerkannte Tatsache, daß das Verständnis für die Dimensionen beruflicher Bildung in der Gesellschaft aus einer erziehungswissenschaftlich verengten Sicht allein nicht zu gewinnen ist. Nach der Wende versprach man sich im Diplomstudiengang Berufspädagogik diese Ergänzung durch das Studium Generale, wofür übrigens auch ein universitätseinheitliches Minimum an zu belegenden SWS festgelegt wurde. Diese Entscheidung ist inzwischen aufgehoben, so daß es den Studenten überlassen bleibt, ob und wieviel sie das

zugegebenermaßen attraktive Angebot des Studium Generale nutzen. Unabhängig wurde nun für den Diplomstudiengang Berufspädagogik ein gewisses Maß an Pflichtlehrveranstaltungen in Philosophie und Politologie sowie Betriebs- oder Volkswirtschaftslehre vereinbart, die zumindest den Versuch einer sozialwissenschaftlichen Befähigung beabsichtigen. Ob dies gelingen wird, bleibt abzuwarten - daß allerdings an der Ansicht selbst festzuhalten ist, daran sollte kein Zweifel bestehen. Wirklich effektiv werden sich diese Lehrveranstaltungen zukünftig sicher erst dann gestalten, wenn stabile Arbeitsbeziehungen zwischen den berufspädagogischen Instituten und den entsprechenden Instituten außerhalb der Fakultät Erziehungswissenschaften entwickelt worden sind.

#### **4 Berufsschullehrerausbildung zwischen Theorie und Praxis**

Die Ausbildung von Berufsschullehrern war keine Erziehung im Glashaus der Universität. Zahlreiche praktische Phasen des Studiums versetzten den Studenten kontinuierlich in die Lage, Theorie und Praxis, Ideal und Wirklichkeit miteinander verglichen und entsprechend persönlich entscheiden zu müssen.

An praktischen Voraussetzungen für die Aufnahme eines Berufsschullehrerstudiums ist vor allem eine abgeschlossene Facharbeiterausbildung zu nennen, über die in der DDR etwa 70-80 % der Bewerber verfügten. Über die bekannte Form der Berufsausbildung mit Abitur an den Betriebsberufsschulen der DDR rekrutierte sich so maßgeblich der größte Teil der Berufsschullehrer. Vor allem wegen der allgemeinbildenden Defizite eines solchen Abiturs (z.B. das völlige Fehlen musisch-künstlerischer Fächer) wurde diese Form der Hochschulreife nach der Wende aufgegeben. Allerdings ließe sich über einen Modellversuch nachdenken, der genau jene Nachteile beseitigt, die im allgemeinen auch vor der Wende bereits bekannt waren. Mit einer z.B. vierjährigen Ausbildung, die Abitur, berufstheoretischen Unterricht und betriebliche Ausbildung vereint, ließe sich ein wichtiger Schritt hin in Richtung der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung tun. Der Diplomgewerbelehrer benötigt ohne Zweifel praktische Einsichten, die in der Regel mit traditionellen Praktika in einer bestimmten Anzahl von Wochen nicht hinreichend zu erlangen sind. Es ist sozialpsychologisch ein großer Unterschied, ob man in der Sommerpause gewissermaßen für einige Wochen „zu Besuch“ in einem Betrieb ist oder ob man als Lehrling über mehrere Jahre Betriebs- und Berufsalltag kennengelernt hat. Vor allem für die Erziehungswirksamkeit des Berufsschullehrers dürfte dieser Erfahrungsbereich unabdingbar sein, um sich in Befindlichkeiten von Lehrlingen besser hineinversetzen zu können und das Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf empirisch erlebt zu haben.

Im DDR-Modell der Berufsschullehrerausbildung waren funktionell unterschiedliche Praktika vorgesehen. Zwischen dem ersten und dem zweiten Studienjahr lag ein vierwöchiges Betriebspraktikum sowie ein 2-3 wöchiges Erzieherpraktikum. Ersteres war fragwürdig: Studenten, die vor dem Studium bereits als qualifizierte Facharbeiter gearbeitet hatten (das waren, wie bereits gesagt, immerhin 80 % der Studenten), wurden häufig zu Hilfsarbeiten und berufs fremden Tätigkeiten eingesetzt. Der Arbeitslohn wurde an die Universität abgeführt, dem Studenten standen lediglich die Erschwerniszuschläge zu. Das Praktikum sollte die betrieblichen und beruflichen Erfahrungen vertiefen bzw. bei jenen Studenten, die über solche noch gar nicht verfügten, ein Minimum an Einsichten entwickeln. Insgesamt war diese Form von vornherein ineffektiv, zumal die Betriebe häufig keine rechte Verwendung für die Studenten hatten.

Einen gewissen pädagogischen Wert hatte die Arbeit der Studenten als Betreuer von Gruppen im Kinderferienlager im Rahmen des sogenannten Erzieherpraktikums. Dieses Praktikum fand in der Regel in den universitätseigenen Ferienlagern statt. Der Erfahrungsprozeß der Studenten war vor dem Hintergrund ferienmäßiger Umstände spontan, sicher lehrreich, aber kaum wissenschaftlich reflektiert. Ob sich in der Gegenwart eine adäquate Praktikumsform erzieherischer Tätigkeit für Gewerbelehrerstudenten finden läßt, müßte geprüft werden. Ohnehin muß über die sozialpädagogische Dimension in der Tätigkeit der Gewerbelehrer nachgedacht werden, denn mit einer Reihe von Problemen dieser Art sind zahlreiche Berufsschulen sichtlich überfordert, da Lehrer auf zahlreiche neuartige Probleme pädagogisch ungenügend vorbereitet sind.

Im 2. Studienjahr gab es an allen Universitäten und Hochschulen der DDR eine obligatorische Phase militärischer Ausbildung für die männlichen bzw. einer Ausbildung in der Zivilverteidigung für die weiblichen Studierenden. Es handelte sich um eine 4-5wöchige Ausbildungsphase in Objekten der Armee bzw. in Ausbildungslagern der Zivilverteidigung. Diese Ausbildung diente dazu, den zukünftigen Diplomingenieurpädagogen eine auch adäquate militärische oder analoge Führungsqualifikation (Ausbildung zum Zugführer oder Gruppenführer) zu vermitteln. Eine Reihe von männlichen Studierenden qualifizierte sich in dieser Zeit zum Offizier oder Unteroffizier der Reserve. Das Bestehen dieser Ausbildungsetappe des Studiums wurde als politisch-ideologische Bewährung angesehen. Die Entscheidung, sich als Berufsschullehrerstudent gleichzeitig auch als Reserveoffizier ausbilden zu lassen, wurde als Gradmesser für politische Reife betrachtet.

Funktional war damit ins Auge gefaßt, Qualifikationsvoraussetzungen für die männlichen Berufsschullehrer in der vormilitärischen Ausbildung der Lehr-



linge bzw. für die Berufsschullehrerinnen in der Zivilverteidigungsausbildung der weiblichen Lehrlinge langfristig zu entwickeln. Es ist unpopulär, diese Seite der Gewerbelehrerbildung in der DDR in den Blickpunkt zu rücken, und doch gehört dieses Kapitel zur Geschichte hinzu, auch wenn das manchem heute unangenehm erscheinen mag.

## **5 Das Berufsschullehrerstudium - Zwischen Wissenschaft und Beruf**

Die Polaritäten Wissenschaft und Beruf sind gut geeignet, Spannungsfelder zwischen Lehren und Lernen, zwischen Vermittlung (Vorlesung) und Anwendung (Seminar), zwischen Lehre und Forschung auszuleuchten. Wird die Polardialektik nicht alternativ zu entscheiden sein, das Studium sei entweder eine Befähigung (Bildung) zur Wissenschaft oder eine Befähigung (Ausbildung) zum Beruf, dann muß bestimmt werden, welche Funktionen und Visionen Wissenschaft einerseits und Beruf andererseits in das Studium einbringen.

Vorauszusetzen ist eine These, wonach Wissenschaft und Beruf sich in einem ganzheitlichen Entwicklungsprozeß konstituieren: Sie sind ein spezifisches historisches Produkt der gesellschaftlichen Arbeitsteilung. Danach ist Wissenschaft (bzw. jede ihrer Disziplinen) ein gegenstandsorientiertes, spezialisiertes System qualifizierter und kontinuierlich vollzogener Erkenntnistätigkeiten und der Beruf - in analoger Weise - ein gegenstandsorientiertes, spezialisiertes System qualifizierter und kontinuierlich vollzogener Arbeitstätigkeiten. Daß wissenschaftliche Erkenntnistätigkeiten die Form von Arbeitstätigkeiten zum Zwecke von Erwerbsmöglichkeiten annehmen, also selbst zum Beruf werden können, ist eine weitere Ergänzung der genannten Definition.

Pädagogisch relevant wird diese begriffliche Bestimmung dadurch, daß in beiden Definitionen die Attribute „spezialisiert und qualifiziert“ vorkommen, was auf bestimmte Ansprüche an die entsprechenden Befähigungsprozesse hindeutet. Berufsausbildung einerseits und akademisches Studium andererseits haben sich dafür als typische Befähigungsformen entwickelt. So verständlich es ist, aus hochschulpolitischer Sicht auf die berufsvorbereitende Funktion eines Studiums hinzuweisen, um so konsequenter muß immer betont werden, daß ein akademisches Studium nicht zu einer Ausbildung herabsinken darf. Zwar wird späterer Berufserfolg häufig als Evaluationskriterium der Studieneffektivität herangezogen, aber dies ist nur punktuell gerechtfertigt und aussagekräftig.

Vor dem Hintergrund des zukünftigen Profils eines Diplom-Berufspädagogen,

der in der Lage sein muß, *selbständig* Berufs- und Ausbildungstendenzen einerseits und Wissenschafts- und Techniktendenzen andererseits in Beziehung zu setzen, ist m. E. ein universitäres Fluidum notwendig, welches eben jene so wichtige geistig-praktische Kompetenz zu entwickeln vermag, ohne daß das „Zukunftsgeheimnis“ der tendenziellen Berufs-, Arbeitsmarkt- und Technikentwicklung gewissermaßen schon mit vermittelt werden kann. Das Problem ist ein philosophisches: Die heutigen Gewerbelehrerstudenten sollen für morgen befähigt werden. Woher aber ist die Universität im Besitz des „Zukunftsgeheimnisses“? Ist ihr perspektivischer Blick der Lehrveranstaltungen nicht weit genug, sinkt sie herab auf das Niveau einer auf Kurzfristigkeit angelegten Ausbildung, die als „Erstausbildung“ bestenfalls dürftige Grundlage der berufsbegleitenden Fortbildung sein kann. So bedeutungsvoll derartige kontinuierliche Fortbildung für Gewerbelehrer auch ist und zukünftig sein wird, so wenig sollte sich die Universität bereits heute auf diese verlassen.

Damit ist der entscheidende Unterschied zwischen akademischem Studium und Berufsausbildung markiert: Die Universität muß eine Perspektive zukünftiger komplexer Denk-, Wertungs- und Handlungsdimensionen in den Blick nehmen, wie es traditionelle Berufsausbildung in der Gegenwart nicht oder noch nicht kann. Die Frage allerdings ist, ob die Universitäten diesem Anspruch gewachsen sind, d.h., ob die Studiengänge ein derartiges perspektivisches Ziel überhaupt erlauben.

Für eine solche Funktionsbestimmung des Studiums hat es an den Universitäten der DDR immerhin bildungspolitische und hochschulpädagogische Ansätze gegeben. Der damalige Politbürobeschuß über die Universitäten und Hochschulen zeigt deutlich, wie weit man geistig in das Phänomen von Bildung und Zukunft eingedrungen war, aber auch, wo man stehen geblieben ist. Aus heutiger Sicht waren die Universitäten in ihrem Reformwillen zu schwerfällig, vielleicht zum Teil sogar reformunfähig und wenig reformfreudig. Die Gefahr von Routine ist in allen Lebensbereichen groß, sie ist aber vor allem in den „geistigen Zentren“ der Gesellschaft besonders gefährlich.

Auch aus dieser Gefahr heraus muß die Verknüpfung von Lehre und Forschung immer wieder ins Bewußtsein gehoben werden. Die sprichwörtliche Einheit von Lehre und Forschung gab es auch in der DDR. Aber es gab daneben eine mindestens ebenso häufig benutzte Floskel. Parteiarbeit geht vor - dies war eine Maxime vor allem an der Universität, die den Alltag von Hochschullehrern, Mitarbeitern und bis zu einem gewissen Grade auch der Studenten maßgeblich prägte. Auch dies ist ein Stück Wahrheit, an das man nicht mehr gern zurückdenken möchte - kaum einer, der dieser Maxime nachtrauert.

Damit rangierte in der genannten Hierarchie nach der Lehre die Forschung bestenfalls an dritter Stelle. In der Tat, wer sich gar zuviel mit Wissenschaft und Forschung beschäftigte und zudem noch ungewohnte Probleme in die wissenschaftlichen Veranstaltungen einbrachte, geriet leicht in Verdacht einer Systemkritik. So war vor allem auch in der Pädagogik und Berufspädagogik der DDR der Alltag von einem Wissenschaftsklima geprägt, welches wissenschaftliche Reformfähigkeit von vornherein in Frage stellte. Obwohl Ende der 70er Jahre durch das Institut für Wissenschaftstheorie der Akademie der Wissenschaften manche wissenschaftsmethodologische Frage ausgelöst wurde - zu einem durchgreifend neuen Wissenschaftsverständnis hat dies zumindest in der Berufspädagogik kaum geführt. Die wichtigsten wissenschaftstheoretischen Impulse einer doch moderneren Pädagogikaffassung gingen vom Bereich „Allgemeine Pädagogik“ der Humboldt-Universität Berlin aus, sie wurden häufig aber in der Berufspädagogik nur verkürzt und fragmentarisch rezipiert. Dennoch hat die Diskussion um eine Allgemeine Pädagogik auch die Frage nach einer Allgemeinen Berufspädagogik belebt, deren Notwendigkeit in der Lehre offenkundig war und ist.

Was die Einheit von theoretischer und historischer Berufspädagogik betrifft, so kann hier auf das „DFG-Rundgespräch zur historischen Berufsbildungsforschung“ 1991 in Dresden verwiesen werden, wo eine Analyse der Lehrveranstaltungen zur „Geschichte der Berufsbildung“ an der TU Dresden vorgetragen wurde (vgl. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 9, S. 281 ff.).

Allerdings hat es außerhalb der berufspädagogischen Reflexion in der Berufsschullehrerausbildung an der TU Dresden über Jahrzehnte Bemühungen um einen höheren Grad an Wissenschaftlichkeit gegeben, die hier nicht unerwähnt bleiben sollen. Sie gingen ursprünglich auf ein Lehrgebiet zurück, welches als „Logischmethodologische Grundlagen der Unterrichtspraxis“ eine obligatorische Lehrveranstaltung war. Vor allem im Sinne einer wissenschaftlichen Befähigung zur Diplomarbeit sollten im Rahmen von Vorlesungen und Übungen kontinuierlich entsprechende Fähigkeiten bei den Studenten entwickelt werden. Wie richtig und wichtig dieses Bemühen war, sieht man anschaulich in der Gegenwart, denn das Lehrgebiet wie auch der Lehrstuhl existieren nicht mehr. Dies waren gewissermaßen Unikate der Berufsschullehrerausbildung in der DDR, die es wert gewesen wären, erhalten zu werden, zudem es kaum Ansätze eines Lehrstuhls für Methodologie der Berufspädagogik auch anderswo gibt. In Dresden war es *Prof. Dr. H. Zimmer*, der diesen bis 1992 innehatte.

Seine Berechtigung hatte dieses Lehrgebiet vor allem auch durch den pragmatischen Grund, daß jeder Berufsschullehrerstudent eine Diplomarbeit zu schreiben hatte. Mit der thematischen Einordnung dieser Diplomvorhaben in den Plan der berufspädagogischen Forschung entstand automatisch die Sorge um ausreichend theoretisches Niveau. Die individuelle Betreuung von Diplomarbeiten war eine wichtige Phase der Befähigung zu wissenschaftlichem Arbeiten, sie nahm an Konsultationen und Hilfestellungen vergleichsweise viel Zeit in Anspruch. Der forschungsmethodische Anspruch muß selbstverständlich relativiert werden, aber es war ohne Zweifel der konsequente Versuch, das Studium nicht zu einer Ausbildung herabsinken zu lassen, sondern sich um Wissenschaft zu bemühen.

Was dabei die Kenntnisnahme der Literatur des westlichen Auslands betraf, so hat es m.W. nie ein offizielles Verbot in dieser Richtung gegeben. Viele Betreuer studentischer Arbeiten haben es als Selbstverständlichkeit empfunden, daß themenspezifisch der Erkenntnisstand der Berufspädagogik der Bundesrepublik zu berücksichtigen war. Zahlreiche Zeitschriften, Dissertationen und zum Teil auch Monographien standen der Sektion Berufspädagogik in Dresden zur Verfügung. Weiteres ließ sich aus Bibliotheken oder über die Fernleihe beschaffen. Allerdings waren die Betreuer zu solchen Literaturhinweisen nur insofern in der Lage, wie sie selbst den aktuellen Überblick über den Buchbestand hatten. Dieser Umstand verdient hier auch deshalb besondere Erwähnung, weil es nach der Wende mitunter Behauptungen von DDR-Kollegen gegeben hat, man habe keine Möglichkeiten gehabt, sich mit westlicher Literatur zu beschäftigen, bzw. dies wäre sogar untersagt gewesen. Wer die Mühen der Beschaffung nicht scheute, hatte jederzeit mit ein bißchen Geduld die Möglichkeit, die Szene der Berufspädagogik in der Bundesrepublik zu verfolgen, soweit wie die Literatur diese widerzuspiegeln vermag.

Die Ernüchterung in der Gegenwart ist schmerzlich. Ob überhaupt ein Diplom für Gewerbelehrer nötig ist, steht seit der Wende zur Debatte. Ob eine wissenschaftliche Diplomarbeit des Studenten im Sinne seiner wissenschaftlichen Befähigung wünschenswert ist, wird immer wieder in Frage gestellt. Diplomthemen, die als Staatsexamensarbeiten anerkannt werden sollen, müssen in einem umständlichen Genehmigungsverfahren an das Kultusministerium eingereicht werden u.ä. Dies sind Umstände und Rituale, die ein progressives Wissenschaftsklima bei Studenten und Mitarbeitern nicht gerade fördern. Die Zahl der Themen, die erziehungswissenschaftliche bzw. berufspädagogische Probleme betreffen, hat drastisch abgenommen. Allerdings über das Zweifach, z.B. „Wirtschafts- und Sozialkunde“ im Zusammenwirken mit dem Institut für Geschichte, ist eine Mitbetreuung durch die Berufspädagogik möglich. Dies aber

betrifft nur einen geringen Teil der dafür überhaupt in Frage kommenden Studenten. Insgesamt ist z.Z. ein großer Rückgang der Einbeziehung der Studenten in erziehungswissenschaftliche Forschungsaufgaben zu verzeichnen, was der oben genannten perspektivischen Funktion der Gewerbelehrer keinesfalls förderlich ist.

## **6 Studenten zwischen Lehrerbildung und „Lehrererziehung“**

Das Studium an Universitäten und Hochschulen der DDR war ein Prozeß zwischen Qualifikation und Sozialisation. Eine Rangfolge läßt sich nicht konstruieren: Studium war immer beides, aber die einzelnen Phasen hatten mal mehr ein qualifikatorisches, mal mehr ein sozialisatorisches Moment. Auch Elemente der Lehrveranstaltungen waren auf Sozialisations- und Erziehungsabsichten gerichtet. Vorlesungsdisziplin, Studiendisziplin - als regelmäßiger Besuch von Lehrveranstaltungen - Ausnutzung der Selbststudienzeit im Studentenwohnheim - alles war mehr oder weniger direkt oder indirekt einer kollektiven Kontrolle im Rahmen der Seminargruppen sowie durch die Lehrbeauftragten und Gruppenberater unterworfen. Studieren zu dürfen galt als Auszeichnung, der man sich würdig zu erweisen hatte. Ausnahmslos alle Lehrerstudenten waren Mitglied des Jugendverbandes, die sogenannte FDG-Seminargruppe war jene kollektive Einheit, in der sich Seminare und Übungen und darüber hinaus auch ein Teil der Freizeit, der sogenannten „gesellschaftlichen Arbeit“, vollzogen.

Die Gruppe war mit ihren Normen ein Regulativ gegenüber dem einzelnen. Über die FDJ-Gruppenleitung wurden die Forderungen von außen in die Gruppe hineingetragen. Ein Kampf um den Titel „Sozialistisches Studentenkollektiv“ war wünschenswert, die Gruppe erarbeitete ein Programm für diesen „Titelkampf“, jährlich wurde in Rechenschaftsberichten der Entwicklungsstand eingeschätzt. Fachliche Leistungen standen sprichwörtlich im Mittelpunkt, Leistungsstipendien wurden in der Gruppe diskutiert und der staatlichen Leitung vorgeschlagen. Das Alltagsleben der Gruppen war geprägt durch monatliche FDJ-Versammlungen, das sogenannte FDJ-Studienjahr, Leitungssitzungen auf unterschiedlichen Ebenen der FDJ-Grundorganisation. Für die Studenten, die Mitglied der SED waren, kamen zusätzliche Termine hinzu.

Insgesamt ergab dies ein Netz von Sozialisationsfaktoren und Kontrollinstanzen, dem man sich nicht entziehen konnte. Allerdings waren die Gruppen bis zu einem gewissen Grade autonom, über das Binnenleben bestimmte die Gruppe weitgehend selbst. Der staatliche Beauftragte für jede Gruppe (Gruppen-

berater) war in der Regel wissenschaftlicher Mitarbeiter, der Beratungsfunktionen in allen anfallenden Fragen übernahm. Das Sozialisationsmodell war darauf ausgerichtet, daß keiner zurückgelassen werden darf, Stärkere halfen Schwächeren, Studentinnen mit Kind erhielten besondere Unterstützung. Hier entstehen im nachhinein viele Fragen der Bewertung, denn diesen Mechanismen kann man nicht mit dem Pauschalurteil des Totalitarismus gerecht werden. Immerhin war die DDR auch wegen solcher Reproduktions- und Fürsorgemechanismen ein kinderfreundliches Land. Die Leistungs- und Arbeitsgesellschaft der Gegenwart mag ihre unübersehbaren Stärken haben. Eines hat sie wenig bzw. statistisch betrachtet nur unzureichend: das natürliche Bedürfnis nach Kindern.

Sozialmodelle können nach Effizienz, kommerzieller Rentabilität, dem Maß an politischer Indoktrination u.ä. beurteilt werden. Aber das Kriterium der Kinderfreundlichkeit scheint mir ein wichtiges Kriterium zu sein, in dem sich viele Befindlichkeiten der Menschen bündeln. Auch mag es im DDR-System bestimmt Fälle gegeben haben, daß man die Existenz von Kindern ausgenutzt hat, um soziale Vorteile zu erlangen oder sich Arbeitspflichten zu entziehen. Es gab aber auch die umgekehrte Tendenz, indem Studentinnen nach der Geburt ihres Kindes ein deutlich größeres Verantwortungsbewußtsein auch für ihr Studium hatten.

Hinzukommt, daß Studenten ebenso wie alle anderen Bürger Anteil an der volkswirtschaftlichen Entwicklung des Landes hatten. Werktätige aus den Betrieben und Angestellte aus den Einrichtungen der Städte sowie Studenten und Schüler wurden in jedem Herbst zu Ernteeinsätzen herangezogen. Das mag ein Indiz für ungünstige Strukturen des Arbeitsvermögens sein, diese Tatsache hatte aber vielfältige Nebeneffekte. Der Student der DDR war nicht vergleichbar mit dem heutigen Gymnasiasten, der körperlich schwere Arbeit selten kennengelernt hat. Die Achtung vor menschlicher Arbeit, der Respekt vor den täglichen Leistungen für das Gemeinwohl scheint mir aber eine der wichtigsten Ziele der Integration junger Menschen in die Gesellschaft zu sein. Die *Erziehung* zum Leisten nützlicher Tätigkeit für Zwecke, die mir persönlich nicht unmittelbar zugute kommen, aber in der Gemeinschaft unabdingbar sind, besaß in der DDR einen hohen Stellenwert. Die Mangelgesellschaft hatte ihr systembedingtes Reproduktionsmodell, aber es wurden wichtige Sozialisations-effekte verwirklicht, die uns heute so große Schwierigkeiten bereiten.

Zum Erziehungsauftrag der Universität gehörte es auch, durch traditionelle Formen Freizeitinteressen anzuregen, kulturelle, künstlerische und sportliche Betätigung zu fördern. Zum Studienalltag gehörten der jährliche Kulturwett-

streit der Seminargruppen, der M/L-Wettstreit, Sportfeste, wissenschaftliche Studentenkonferenzen. Im Rahmen der Berufsschullehrerausbildung gab es ein weiteres Unikat als Lehrveranstaltung: Im Grundstudium war eine Lehrveranstaltung (Vorlesung und Übungen) im Umfang von 2 SWS vertreten, die vielfältige Genres der kulturell-ästhetischen Erziehung behandelte. Leitgedanke war der Umstand, daß ein Berufsschullehrer auf diesem Gebiet an den Berufsschulen viele Möglichkeiten der kulturell-künstlerischen außerunterrichtlichen Arbeit mit Lehrlingen hat, auf die er im Studium vorbereitet werden müsse. Da es dergleichen im Curriculum der Gewerbelehrerausbildung in der Bundesrepublik nicht gibt, war auch dieses Unikat nicht zu bewahren. Lediglich die wahlobligatorischen Angebote können hier punktuell diese Lücke schließen. Man kennt aber auch die kausale Beziehung, daß eben dann nur wieder jene Studenten erreicht werden, die ohnehin kulturell-künstlerisch vorgebildet und interessiert sind.

Eine endgültige Beurteilung der erzieherischen Bemühungen im Berufsschullehrerstudium ist kompliziert. Das Modell insgesamt offenbart eine große inhaltliche Vielfalt, wobei manche Methode zweifelhaft bleibt und unter heutigen Bedingungen nicht wiederholbar ist. Die heutzutage größeren Freiheitsgrade für die Studenten waren notwendig. Das verlangt eine viel größere Selbstständigkeit in allen Fragen, dies führt auch zu einer Mündigkeit des zukünftigen Gewerbelehrers, die alleiniges Ziel sein kann. Alle direkten Erziehungsmethoden sind aus dem Alltag der heutigen Universität verschwunden, die Prüfung allein ist zur entscheidenden Sanktion von Erfolg oder Mißerfolg geworden. Das Maß an Selbstkontrolle erhöht sich um ein Vielfaches, der Umfang an Fremdkontrolle ist insgesamt beträchtlich gesunken. Ein gewisses Problem bleibt, wie auch zwischen den Prüfungen auf Leistungen hingewirkt werden kann, wie langfristige kommunikative Befähigung der Gewerbelehrerstudenten erreicht werden kann, vor allem, wie die Arbeit mit der wissenschaftlichen Literatur auf eine bedeutend höhere Stufe gehoben werden kann. In der DDR waren Bücher preiswert, aber pädagogische Lehrbücher auf Hochschulebene wenig brauchbar. Heutzutage ist das Spektrum der Literatur zur Berufsbildungsforschung fast unübersehbar, aber Wissenschaft hat auch ihren Preis, der nun Studenten von einem Kauf von Büchern abhält. Ist das eigene Buch nicht mehr zeitgemäß? Ist die Bibliothek ein geisteswissenschaftliches Ritual geworden? Hier gibt es alte und neue Fragen, die uns beschäftigen, über die aber zu wenig diskutiert wird. Es zeigt sich: Die Vorzüge auch des neuen Systems setzen sich nicht automatisch durch. So wird manches an wissenschaftlicher Potenz verschenkt, läuft auch in der Planung und Organisation des Lehrbetriebes noch lange nicht alles reibungslos. Wichtig ist vor allem, daß die Universitäten jene finanziellen, personellen Mittel und materiellen Vorausset-

zungen haben, die unbedingt notwendig sind, um einen anspruchsvollen Wissenschaftsbetrieb gestalten zu können. In diesem Erneuerungsprozeß befinden sich viele Kollegen an den ostdeutschen Universitäten ohne Atempause.

## **7 Die Universität und die Fortbildung der Berufsschullehrer**

In der DDR waren die Universitäten in vielfältiger Weise an der Fortbildung der Berufsschullehrer und Ausbilder beteiligt. Während die Organisation und Planung von außeruniversitären Einrichtungen vorgenommen wurde (Bezirkskabinette für Weiterbildung der Kader der Berufsbildung, Referate Weiterbildung bei den Räten der Kreise bzw. den Räten der Bezirke, Zentralstellen für Berufsbildung bei den Fachministerien von Industrie, Handel und Gewerbe), waren die Universitäten vor allem für das wissenschaftliche Profil der Weiterbildung prädestiniert. Jeder Berufsschullehrer hatte im Zyklus von fünf Jahren seine Weiterbildung zu betreiben, ein großer Teil davon war pflichtgemäß. Zugleich war dies für die Universitäten eine Möglichkeit, Forschungsergebnisse vorzustellen und mit Praxisvertretern zu diskutieren. Mitwirkung in der Weiterbildung war für Hochschullehrer und wissenschaftliche Mitarbeiter immer auch eine wichtige Quelle, ihre Einsichten in aktuelle praktische Probleme zu vertiefen. Die Form also hatte Vorteile für alle Beteiligten.

Nach der Wende ist dieses Weiterbildungssystem zusammengebrochen, pädagogische Fortbildung übernahmen für den sächsischen Raum entsprechende Einrichtungen in Bayern und Baden-Württemberg. Inzwischen gibt es die Notwendigkeit, Fortbildung nun auch aus eigenen Kräften zu organisieren. Nach vielerlei fachdidaktischer Weiterbildung steht jetzt eine Reihe von erziehungswissenschaftlichen, psychologischen und sozialisationstheoretischen Problemen in der Fortbildung an, für die es bei Berufsschullehrern einen großen Bedarf gibt. Es wäre naheliegend, in diese Fortbildung auch die Ausbilder der Betriebe einzubeziehen, um gewissermaßen alle Berufspädagogen zu erreichen und ihre Zusammenarbeit anzuregen.

Auch in der Nachqualifizierung von wissenschaftlichen und technischen Lehrern gibt es universitäre Aufgaben. Das Fernstudium und postgraduale Studium war in der DDR eine quantitativ umfangreiche Arbeitsaufgabe der Universitäten. Neben der bereits genannten hohen Zahl der Direktstudenten kamen jährlich z.T. noch mehr als hundert Fernstudenten hinzu, die ein Diplom- oder ein berufspädagogisches Zusatzstudium absolvierten. Auch im Kontakt mit den Fernstudenten ergaben sich wichtige Praxiseffekte für die wissenschaftlichen Mitarbeiter, Erkenntnisse, die positiv auf die Durchführung der Lehrver-



anstaltungen im Direktstudium zurückwirkten. Gegenwärtig wäre es dringend angezeigt, den echten Weiterbildungsbedarf präzise zu bestimmen und die Universitäten für Berufsbildungsfragen insgesamt stärker zu öffnen. Auf diesem Wege dürfte auch ein Anwachsen der Bewerberzahl für das Gewerbelehrerstudium real sein, eine existentielle Voraussetzung für Berufspädagogik überhaupt, die schicksalhaft auf Gedeih und Verderb an hinreichende Studentenzahlen gebunden ist - Studenten also als Segen und „Fluch“ der universitären Wissenschaft.

## **Schulpraktische Ausbildung**

### **Von der einphasigen Lehrerausbildung in der DDR zur zweiphasigen Ausbildung**

#### **1 Ziele und Schwerpunkte schulpraktischer Ausbildung**

Das Ziel der Lehrerausbildung in der DDR bestand darin, das pädagogische Können zukünftiger Lehrer und Berufsschullehrer herauszubilden. Die Entwicklung des pädagogischen Könnens im Studium verstand man als Prozeß, der sich nur in der Einheit bzw. gegenseitiger Durchdringung von theoretischer und praktisch-pädagogischer Ausbildung realisieren läßt. Für die Berufsschullehrerstudenten war dieses Praxisfeld die berufspädagogische Praxis in ihren vielfältigsten Formen.

Wenn auch der Studienwunsch vieler Berufsschullehrerstudenten aus der Motivation: „Mir selber Wissen aneignen, um es anderen weiterzugeben, das ist für mich ein erstrebenswerter Beruf!“ geboren wurde, so wurde doch meist erst nach Aufnahme der Lehrtätigkeit in der Berufsschule die Vielfalt hinsichtlich der fachlich und pädagogisch eigenverantwortlichen Arbeit des Lehrerberufes sichtbar. Dabei durfte es aber nicht zu einem „Praxisschock“ kommen. Deshalb war im Studium die persönlich-praktische (schulpraktische) Ausbildung durch den Einsatz im schulischen Unterricht, die Zusammenarbeit mit der betrieblichen Praxis, mit den Lehrmeistern und Lehrfacharbeitern sowie durch außerunterrichtliche Aktivitäten im Rahmen der vormilitärischen und Zivilverteidigungsausbildung und des Sport- und Kulturlebens genauso wichtig wie die fachlich-theoretische Vorbereitung auf den Lehrerberuf.

Zur Entwicklung dieses umfangreichen pädagogischen Könnens hatten die schulpraktischen Übungen die spezifischen Funktionen zu erfüllen:

- die Studenten in die schulpraktische Wirklichkeit der Lehrtätigkeit einzuführen,
- sie unter Anleitung von Tutoren zu zunehmend selbständiger Bildungs- und Erziehungsarbeit im Unterricht zu befähigen,
- sie in die vielfältigen Beziehungen zwischen unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Tätigkeit an der Schule einzuführen und
- beim Studenten Einsichten zur Zusammenarbeit mit den berufspraktischen

Lehrkräften, dem Jugendverband, der Gewerkschaft und den betrieblichen Arbeitskollektiven zu wecken.

Die schulpraktischen Übungen waren schwerpunktmäßig darauf gerichtet, das unterrichtliche Können der Studenten systematisch auszubilden.

An der Hochschule wurde in den technischen Fachrichtungen auf hohem Niveau ausgebildet, auch in bezug auf Maschinen- und Gerätetechnik. Die Ausbildung der Lehrlinge in den Betrieben erfolgte aber auch an konventioneller Technik. In der Ausbildung von Berufsschullehrerstudenten war „deshalb von der Tatsache auszugehen, daß stets alte und neue Technik, herkömmliche Maschinen und Anlagen nebeneinander existieren. Für die Lehrertätigkeit gilt es, diese Differenziertheit als das Normale in unserer wissenschaftlich-technischen und gesamtgesellschaftlichen Entwicklung zu betrachten“ (Schneider 1983, S. 562).

Diesem Anspruch mußte auch die schulpraktische Vorbereitung der Berufsschullehrerstudenten im Studium auf ihren späteren Einsatz an den verschiedenen berufsbildenden Einrichtungen der DDR Rechnung tragen. Dabei wurde immer wieder betont, daß die schulpraktische Tätigkeit keinen reinen Einführungscharakter trug, sondern bereits auch die Übernahme obligatorischer Unterrichtsstunden in der berufstheoretischen Ausbildung an Betriebsberufsschulen und Kommunalen Berufsschulen einschloß. Eine Besonderheit des Berufsschullehrerstudiums bestand darin, daß das spätere Einsatzspektrum der Berufsschullehrer Fächerkombinationen analog zu den Lehrern an den Polytechnischen Oberschulen nicht zuließ. So wurden die Berufsschullehrerstudenten Maschinenbau für ca. 60 Metallberufe ausgebildet. Das zwang zu einer möglichst breiten und auf einen Gesamtüberblick orientierten naturwissenschaftlichen und technischen sowie berufspädagogischen Ausbildung. (vgl. auch Grottker 1995)

## **2 Organisatorische und inhaltliche Gestaltung der Schulpraktika**

Grundsätzlich stand die schulpraktische Ausbildung der Studenten unter der Leitidee: *Die Entwicklung pädagogischen Könnens im Studium ist ein Prozeß, der sich nur in Einheit und gegenseitiger Durchdringung von theoretischer und praktisch pädagogischer Ausbildung realisieren läßt.*

Hierzu wurde ein System von Praktika aufgebaut, das der Realisierung dieser Zielstellung diente. (Abb. 1)

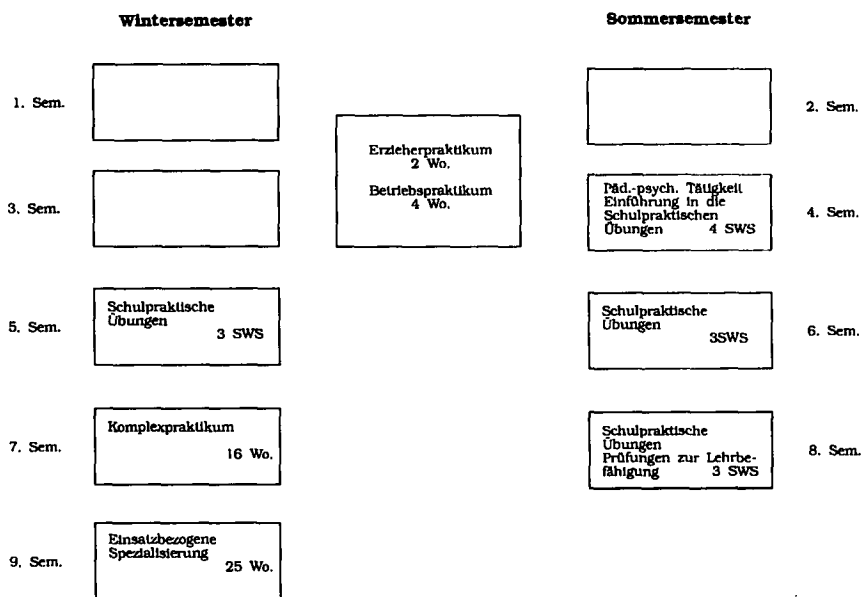


Abb 1: Praktika im Studienablauf der Berufsschullehrerausbildung nach dem einphasigen Modell

Das nach dem 1. Studienjahr zu absolvierende Betriebspraktikum und das Erzieherpraktikum wurden von *Grottker* (1995, in diesem Band) bereits weitestgehend interpretiert. Die folgenden Ausführungen beziehen sich im engeren Sinne auf die schulpraktischen Ausbildungsphasen.

Es muß noch einmal betont werden: Es wurde eine einphasige Lehrerausbildung praktiziert, die nach einem fünfjährigen Studium mit einem Dipl.-Ing.-Päd. abschloß. Die Prinzipien der Berufsorientierung, Fachorientierung und Tätigkeitsorientierung wurden als Einheit begriffen und in der Studienpraxis realisiert. Dabei stellten die Schulpraktischen Übungen, die über vier Semester eine studienbegleitende schulpraktische Ausbildung umfaßten, eines der qualitativ wichtigsten Merkmale des DDR-Modells dar.

Das gesamte Studium wurde durch dieses System von Praktika mit einem hohen Erfahrungserwerb verbunden, der schließlich zu einer wirklich brauchbaren Lehrbefähigung führte. Dabei wurden die fachliche Qualifizierung, die unterrichtsmethodische Befähigung und der schulpraktische Erfahrungserwerb eng zusammengeführt.

Das Ziel des Modells bestand darin zu gewährleisten, daß die Studenten nach Beendigung ihres Studiums und Eintritt in das Berufsleben im vollen Umfang die Aufgaben eines Berufsschullehrers übernehmen konnten. Der Umfang ihrer Arbeit war von Anfang an derselbe wie der eines erfahrenen Lehrers. Besondere Einarbeitungsphasen gab es daher nicht.

Dem kritischen Hinterfragen und der wissenschaftlichen Begleitung zu den einzelnen Praktika in der Berufsschullehrerausbildung wurde jedoch zu wenig Beachtung geschenkt.

## **2.1 Phasenstruktur der Schulpraktischen Ausbildung**

Folgende vier Phasen wurden von den Studenten nach dem Prinzip steigender Anforderungen absolviert:

### *1. Phase: Pädagogisch-psychologische Tätigkeit/Einführung in die Schulpraktischen Übungen (4. Semester)*

Im Verlauf der Einführung in die Schulpraktischen Übungen erwarben die Studenten grundlegende Fähigkeiten zur Führung des Unterrichts durch zielgerichtete Hospitationen an ausgewählten berufsbildenden Einrichtungen in der berufstheoretischen und berufspraktischen Ausbildung und eigene Unterrichtstätigkeit.

Das geschah in der ersten Stufe an der Hochschule durch Lehrtätigkeit vor der eigenen Seminargruppe und Übungen unter Nutzung von Videotechnik. Diese Übungen dienten besonders der schrittweisen Herausbildung des Könnens zur selbständigen Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts in den beruflichen Einrichtungen.

Immanenter Bestandteil dieser Aktivitäten waren pädagogisch-psychologische Tätigkeiten (Einzel- und Gruppenbeobachtung und -beurteilung), die Einblick in die verantwortungsvolle und vielseitige Arbeit des Lehrers als Klassen- und Fachlehrer sowohl im unterrichtlichen als auch außerunterrichtlichen Bereich berufsbildender Einrichtungen gaben.

## *2. Phase: Unterrichtspraktische Übungen (5. und 6. Semester)*

Die unterrichtspraktischen Übungen im 5. und 6. Semester an berufsbildenden Einrichtungen wurden in Studentengruppen von maximal 4 Studenten unter Anleitung eines erfahrenen Lehrers, der als Tutor fungierte, durchgeführt. Dabei erfolgte zwischen dem 5. und 6. Semester ein Wechsel der Schule, der Klasse, der Berufsgruppe und des Mentors. Damit ergaben sich für die Studenten vielfältige Möglichkeiten des Studierens und Übens vor Ort. Die Hochschullehrer und wissenschaftlichen Mitarbeiter gaben durch regelmäßige Hospitationen Hilfe und Unterstützung. Diese berufspädagogisch-methodischen Tätigkeiten an den Praktikumsschulen waren für den Hochschullehrer echte Übungs- und Bewährungsfelder. In Weiterbildungsveranstaltungen wurden die Lehrer der Praxis auf ihre verantwortungsvolle Aufgabe als Lehrerbildner vorbereitet.

Eine Besonderheit der schulpraktischen Tätigkeit der Studenten an den Praktikumsschulen bestand in der breiten Palette der Fächer in der berufstheoretischen Ausbildung. Obwohl im Studienplan der Hochschule für die pädagogisch-methodische und teilweise fachwissenschaftliche Ausbildung ein Vorlauf garantiert wurde, lagen doch viele zu vermittelnde Inhalte in späteren Lehrgebieten oder tangierten diese nur. Der Student konnte durch unterrichtsmethodische Übungen im Lehrgebiet Unterrichtsmethodik nur exemplarisch mit typischen methodischen Komplexlösungen vertraut gemacht werden, die er dann selbständig auf neu zu vermittelnde Lehrinhalte übertragen mußte. Dabei standen folgende Aufgaben im Mittelpunkt, die von jedem einzelnen Studenten der Praktikumsgruppe zu erfüllen waren:

- Analyse des Lehrplanes und anderer Planungshilfen unter Berücksichtigung der Schul- und Klassensituation,
- Erarbeitung des Stoffverteilungsplanes für die zu unterrichtenden Stoffkomplexe und
- Unterrichtsvorbereitungen für die durchzuführenden Unterrichtsstunden.

## *3. Phase: Komplexpraktikum (7. Semester)*

Dieses Praktikum stellte eine eigenständige Ausbildungsphase innerhalb der Schulpraktischen Übungen dar. Es war eine kontinuierliche Fortsetzung der Phasen 1 und 2. Nach dem Studienplan für das 4 1/2jährige Studium wurde im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung im 7. Semester ein 16wöchiges Komplexpraktikum durchgeführt. Die Notwendigkeit für die Durchführung dieses Komplexpraktikums resultierte aus dem Prinzip der steigenden Anfor-

derungen. Als umfassendes Bewährungsfeld für die Studenten in der Produktions- und Berufspraxis erforderte die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung dieses Komplexpraktikums besondere inhaltliche und organisatorische Konsequenzen. „Für einen erfolgreichen und interessanten Unterricht sind nicht zuletzt solche Persönlichkeitsmerkmale, wie Auftreten, Haltung, Ton, Ausstrahlungs- und Überzeugungskraft etc., von großer Bedeutung. Bemühen wir uns auch, in den schulpraktischen Übungen keinen dieser Faktoren zu unterschätzen, so sind wir uns doch dessen bewußt, daß sich eine Lehrerpersönlichkeit in ihrer Komplexität nur in einem längerwährenden Praktikum zu entwickeln vermag“ (Jaeschke 1985, S. 41).

Das Komplexpraktikum war ein erstes umfassendes Bewährungsfeld der Studenten in der Produktions- und Berufsbildungspraxis. Es diente der komplexen Anwendung bisher erworbener Grundkenntnisse der technisch-fachlichen Disziplinen sowie der Kenntnisse der berufspädagogischen Ausbildung in der Produktions- und Schulpraxis.

Da sich dieses Praktikum als reine Ausbildungsphase in die Schulpraktischen Übungen einordnete, wurde es an betrieblichen bzw. kommunalen Einrichtungen der Berufsbildung durchgeführt. Dort standen auch die besten Lehrer als Mentoren zur Verfügung.

Das Komplexpraktikum wurde in zwei Ausbildungsabschnitten durchgeführt, die inhaltlich miteinander verknüpft waren:

#### 1. Ausbildungsabschnitt (4 Wochen)

In diesem Ausbildungsabschnitt erhielten die Studenten einen Einblick in die berufspraktische Ausbildung der Lehrlinge, bzw. sie vertieften ihre Kenntnisse in technischen, technologischen, konstruktiven oder arbeitswissenschaftlichen Arbeitsbereichen des Einsatzbetriebes. Sie nahmen an Leitungssitzungen der berufsbildenden Einrichtungen teil, gewannen Einblick in die technologischen und pädagogischen Voraussetzungen, um ihre eigene Bildungs- und Erziehungsarbeit praxisnah zu gestalten.

#### 2. Ausbildungsabschnitt (12 Wochen)

Dieser Ausbildungsabschnitt trug unterrichtspraktischen Charakter und wurde an einer Praktikumschule durchgeführt. Schwerpunkt dieser Arbeit war die kontinuierliche Unterrichtstätigkeit bei vorwiegend selbständiger Vorbereitung, Durchführung und kollektiver Auswertung des Unterrichts.

In der außerunterrichtlichen Tätigkeit sollten die Studenten Fähigkeiten und

Fertigkeiten als Klassenleiter erwerben und sich im Sport- und Kulturleben engagieren. Einen Beitrag zur Landesverteidigung mußte jeder Praktikant durch Übernahme von Aufgaben im Rahmen der Allgemeinen Vormilitärischen Ausbildung, Zivilverteidigung und GST-Ausbildung leisten.

#### *4. Phase: Fortgeschrittene Übungen zur unterrichtspraktischen Tätigkeit (8. Semester)*

In dieser Phase wurden die Studenten nach ihren bisherigen Leistungen in der schulpraktischen Ausbildung - besonders innerhalb des Komplexpraktikums - eingesetzt. Da bereits jetzt die Spezialmethodiken des Maschinenwesens abgeschlossen waren und das umfassende Komplexpraktikum von jedem Studenten erfolgreich absolviert wurde, stellte diese Phase höchste Anforderungen an jeden Studenten. Er unterrichtete in Abhängigkeit von den jeweiligen Lehrplananforderungen relativ selbständig und eigenverantwortlich. Um sowohl für den Studenten als auch für den Mentor die Entwicklung des Studenten deutlich zu machen, fand diese Praktikumsphase an der Berufsschule des 5. Semesters statt.

Höhepunkt dieses Semesters war die Lehrbefähigungsprüfung. Hierzu waren umfangreiche Unterrichtsvorbereitungen zu erarbeiten, die neben der Formulierung der Ziele und der fachmethodischen Vorgehensweise auch deren Begründung und andere methodische Varianten sowie das geplante Tafelbild und die Lehrlingsmitschrift zum Inhalt hatten.

## **2.2 Einsatzbezogene Spezialisierung**

Die einsatzbezogene Spezialisierung diente der unmittelbaren Vorbereitung der Studenten auf ihre Tätigkeit als Berufsschullehrer an ihrer zukünftigen Einsatzschule. Sie wurde im 9. Semester in drei Studienabschnitten durchgeführt:

1. Der Student lernte im 1. Studienabschnitt (4 Wochen) seine Einsatzschule kennen und verschaffte sich einen Überblick über Betriebe/Betriebsabteilungen, in denen Lehrlinge ausgebildet werden. Ergebnis dieses Studienabschnittes war ein persönlicher Arbeitsplan des Studenten, der den Inhalt seiner weiteren Studienarbeit festlegte. Dieser Arbeitsplan wurde unter Verantwortung des Direktors der Einsatzschule erarbeitet. Daraus ergab sich für den Direktor die Ausbildungsverpflichtung zur Durchführung der technisch-fachlichen und schulpraktischen Spezialisierung des Studenten an seiner Schule.



2. Im 2. Studienabschnitt (9 Wochen) arbeitete der Student an der Hochschule. Ausgehend vom persönlichen Arbeitsplan, vertiefte er seine technisch-fachliche und unterrichtsmethodische Ausbildung in Spezialkursen sowie durch gezieltes Selbststudium mit Konsultationen an den entsprechenden Lehrstühlen der Hochschule. Beispielsweise wurde die Ausbildung im Lehrgebiet Fügetechnik entsprechend der ZIS-Richtlinie von 60 auf 150 Stunden erweitert. In diesem 2. Studienabschnitt erwarben die Berufsschullehrerstudenten die Unterrichtsbefähigung in allen Berufen mit schweißtechnischer Ausbildung (Befähigungsnachweis). Dies prägte z.B. eine Spezifik der Absolventen der TU Magdeburg und war für einen künftigen Studentenaustausch mit der TU Dresden und der TU Karl-Marx-Stadt gut geeignet. Andere Vertiefungs- und Spezialisierungsrichtungen, die wahlobligatorisch angeboten wurden, waren:

- Werkstofftechnik,
- Kraft- und Arbeitsmaschinen,
- Instandhaltung,
- Betriebswirtschaft/Recht.

Jeweils zwei dieser Richtungen waren entsprechend dem zukünftigen Einsatz der Absolventen zu wählen.

In Abhängigkeit von der Themenstellung wurden in diesem Studienabschnitt die wissenschaftlichen Untersuchungen zur Lösung der Diplomaufgabe hinsichtlich Beispiel- und Erprobungsfeld in enger, inhaltlicher Beziehung zur Spezialisierung an der Einsatzschule geführt.

3. Der 3. Studienabschnitt (12 Wochen) war im Schwerpunkt durch Lehrertätigkeit des Studenten an der Einsatzschule gekennzeichnet. Der Student unterrichtete in den Unterrichtsfächern, die zum Profil der Ausbildungsberufe der von ihm künftig als Absolvent anvertrauten Lehrlinge gehörten.

Zum Ende dieses Studienabschnittes war die volle Pflichtstundenzahl an Unterrichtsstunden pro Woche für Berufsschullehrer anzustreben. An der Einsatzschule wird der Student von einem bewährten Lehrer der Einsatzschule, der vom Direktor als Mentor eingesetzt wurde, betreut.

In diesem Abschnitt erfolgten auch der Abschluß und die Verteidigung der Diplomarbeit.

## **2.3 Mentoreneinsatz und Mentorenschulung**

Während all dieser Praktika standen den Studenten erfahrene Lehrer als Mentoren und Tutoren zur Seite. Um die Mentoren bei ihrer verantwortungsvollen Anleitungstätigkeit zu unterstützen, führten die Hochschulen Weiterbildungsveranstaltungen für Mentoren durch, die jährlich angeboten wurden. Schwerpunkte waren Fragen der weiteren organisatorischen und inhaltlichen Gestaltung der Praktika, der erziehungswissenschaftlichen und unterrichtsmethodischen Ausbildung der Berufsschullehrerstudenten sowie der technisch-fachwissenschaftlichen Disziplinen.

## **3 Weiterführendes Konzept für die schulpraktische Ausbildung nach dem zweiphasigen Modell**

Die Zielstellungen der im vorherigen Abschnitt beschriebenen Phasen in der schulpraktischen Ausbildung haben sich mit dem Übergang der einphasigen in die zweiphasige Ausbildung verändert. Sie entspricht nach der Wende und den mit ihr verbundenen veränderten Rahmenbedingungen dem Ausbildungsmodus der Bundesrepublik Deutschland. Die erste Ausbildungsphase (Hochschule) und die zweite Ausbildungsphase (Studienseminar) sollten jedoch ausgewogen aufeinander abgestimmt und inhaltlich ergänzend aufgebaut sein. Positive Erfahrungen aus dem einphasigen Ausbildungsmodell gilt es neu akzentuiert einzubeziehen.

Die Ausbildung von Lehrerstudenten ist auch in der ersten Phase von praktisch-pädagogischer Tätigkeit gekennzeichnet und notwendig. Dabei geht es in keinem Fall um eine Vorwegnahme des Referendariats, sondern um eine praktisch-pädagogische Begleitung der wissenschaftlichen Ausbildung an der Universität. Schulpraktische Studien dienen der Berufsorientierung und sind somit unverzichtbarer Bestandteil in Lehramtsstudiengängen.

Die für das berufspädagogische Studium geltenden Grundsätze sollen auch durch die verschiedenen Schulpraktika in der ersten Phase der Ausbildung realisiert werden, wie

- Theorievermittlung als Handlungsorientierung,
- Interdisziplinarität berufspädagogischer Teildisziplinen, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften,
- Brennpunkt: Analyse und Kritik konkreter Fälle.

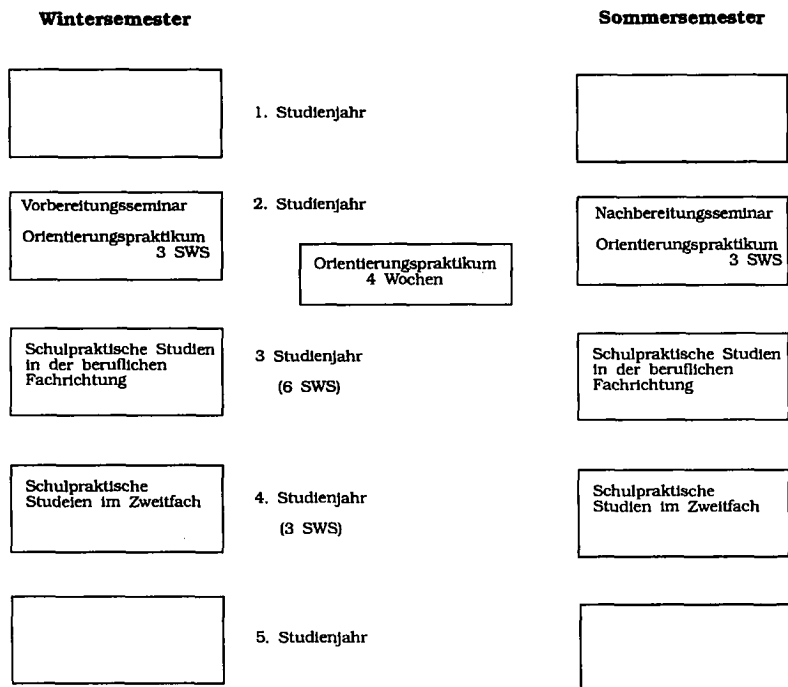


Abb. 2: Modell der Schulpraktischen Studien in der 1. Phase des Studiums „Lehrer an berufsbildenden Schulen“

In Abb. 2 ist ein Modell der Schulpraktischen Studien in der ersten Phase des Studiums „Lehramt an berufsbildenden Schulen“ dargestellt.

In diesen Schulpraktika ist ebenfalls eine hohe Betreuungsintensität durch Hochschullehrer und wissenschaftliche Mitarbeiter sowie durch tätige Berufsschullehrer als Mentoren und Tutoren anzustreben. Gerade die Praktiker geben durch ihre Erfahrungen im Schulalltag den Studenten wertvolle Impulse für ihre theoretischen Studien.

Da die Praktika integraler Bestandteil des Studiums sind, muß es noch besser gelingen, die Ergebnisse in die fachdidaktische und berufspädagogische Ausbildung einfließen zu lassen. Ein weiterer Schwachpunkt der Praktika in der ersten Phase sind die fehlenden außerunterrichtlichen Aktivitäten und die unzureichende Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben, ein Kooperationsfeld, das, wie bereits beschrieben, im einphasigen Modell enthalten war. Diese nach der Wende teilweise verlorengegangene Kooperation von Theorie und Praxis, von Schule und Betrieb sowie von Hochschule und Berufsbildender Schule ist personell und inhaltlich wieder zu beleben.

Auch die Ständige Kommission der Europäischen Erziehungsminister unterstreicht:

„Die Erstausbildung muß besonders Wert auf folgende Punkte legen:

- die pädagogische Praxis und die Kenntnis des Schulsystems,
- die Unterrichtspraxis muß integraler Bestandteil sein und dazu beitragen, den Übergang von der Ausbildung in den Beruf zu erleichtern, um ein Problem zu vermeiden, dem so viele junge Lehrer gegenüberstehen, das der Entmutigung und der Unfähigkeit, wenn sie zum ersten Mal der Klasse gegenüberstehen, die jungen Lehrer benötigen Unterstützung und Anleitung“  
(*Mitteilungen und Informationen* 4/87).

Um dieser Forderung gerecht zu werden, erarbeitete die Bundestagung der Leiter der Praktikumsbüros deutscher Hochschulen die *Erfurter Thesen*.

Darin wird den Schulpraktischen Studien ein hoher Stellenwert beigemessen und damit der Praxispartner „Schule“ anerkannt gefordert. Ein unverzichtbares Element der Lehramtsausbildung an allen deutschen Hochschulen sind Schulpraktische Studien. Bei diesen ist ein vergleichbares Niveau anzustreben, um sie auch in einem vereinten Europa wirkungsvoll vertreten zu können. Denn durch schulpraktische Tätigkeiten in der 1. Phase erwirbt der Student vielfältige Erfahrungen. Dieser Erfahrungsschatz bewirkt:

- Motivation (für Beruf, Studium, Fach),
- Verständnis von Theorie,
- Zuwendungsbereitschaft für Theorie.

Bundesarbeitskreis der Leiter der Praktikumsbüros an  
deutschen Hochschulen

### **Erfurter Thesen**

zu Schulpraktischen Studien in der  
Lehrerausbildung

Auf der 12. Bundestagung der Leiter der Praktikumsbüros an deutschen Hochschulen wurden die folgenden Thesen am 4. Juli 1992 in Erfurt einstimmig beschlossen:

- I. Schulpraktische Studien sind unverzichtbarer Bestandteil der ersten Phase der Lehrerbildung für alle Lehramter.

2. Schulpraktische Studien dienen dem Theorie-Praxis-Bezug bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern. Angestrebt werden theoriebegleitete Erfahrungen in den Praktika und die erfahrungsbezogene Auseinandersetzung mit Theorien im Studium.

Schulpraktische Studien sind innerhalb der Lehrerbildung ein integrierendes Element. Sie setzen aber erste grundlegende theoretische Unterweisungen in den Erziehungswissenschaften und Fachwissenschaften/Fachdidaktiken voraus.

3. Schulpraktische Studien werden durch die Hochschule in Kooperation mit der Schule vorbereitet, betreut und ausgewertet, wobei Lehrer mitwirken.

Zur Betreuung gehören Besuche von Lehrenden der Hochschulen in den Praktikumschulen, einschließlich der Teilnahme am Unterricht der Studierenden mit anschließendem Beratungsgespräch.

4. Die Praktikumszeit im Rahmen von schulpraktischen Studie ist für alle Lehramtsstudiengänge mit insgesamt 12 bis 18 Wochen anzusetzen.

Schulpraktika werden als Blockpraktika oder semesterbegleitend durchgeführt; mindestens ein Praktikum ist als Blockpraktikum vorzusehen.

In den Praktika sind erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Anteile gleichgewichtig zu berücksichtigen.

5. Für schulpraktische Studien sind dauerhafte Kontakte zu den Schulen und Schulverwaltungen und die Koordination innerhalb der Hochschule erforderlich. Ihre Sicherstellung erfolgt durch Praktikumsbeauftragte und Praktikumsämter in den Hochschulen.

6. Die Hochschulen müssen so ausgestattet werden,

- daß den schulpraktischen Studien die erforderlichen Lehrkapazitäten und die notwendigen Mittel zur Verfügung stehen und
- daß für Lehrer und Lehrende der Hochschulen gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen ermöglicht werden.

Für ihre Tätigkeit und für diesbezügliche Fortbildungsveranstaltungen ist eine Entlastung der Lehrer erforderlich. Für die Betreuung der Studierenden am Praktikum ist eine Deputatsanrechnung der Hochschullehrenden in entsprechender Weise notwendig. Daher sollen für Praktika eigenständige Curricularnormwerte in den Kapazitätsverordnungen ausgewiesen werden.

7. Schulpraktische Studien innerhalb des Studiums angehender Lehrerinnen und Lehrer haben eine andere Akzentuierung als die Schulpraxis in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Dennoch tragen bei unterschiedlicher Aufgabenstellung die Institutionen der ersten und zweiten Phase gemeinsame Verantwortung für die Lehrerbildung. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, zwischen Hochschulen und Seminaren der zweiten Phase alle Möglichkeiten der gemeinsamen Zusammenarbeit zu nutzen.

8. In Absprache mit der zuständigen Schulverwaltung sollen für Lehrende der Hochschule Möglichkeiten geschaffen werden, in den Schulen Unterrichtsversuche und Forschungsvorhaben durchführen zu können.

Theoretische Ausbildung erreicht ihr Ziel nicht,

- wenn sie nicht in schulpraktischen Abschnitten „mit Leben erfüllt“ wird,
- wenn nicht durch schulpraktische Tätigkeiten die Bedeutung einer guten Theorie erkannt wird.

Befähigung zur wissenschaftlichen Arbeit bei der Vorbereitung oder Analyse von Unterricht setzt eigene Unterrichtserfahrung als Lehrer (nicht als Schüler) voraus.

## Literatur

SCHNEIDER, G.: Gesellschaftliche Anforderungen an die Persönlichkeit und die Tätigkeit der Lehrkräfte. Interview mit dem stellvertretenden Direktor des ZIB der DDR Prof. SCHNEIDER. In: Berufsbildung 12 (1983) S. 562-564

Mitteilungen und Informationen des Sekretariats der KMK 4/87, S. 14-16

Resolution Nr. 1 über die Neuen Herausforderungen für Lehrer und ihre Bildung - verabschiedet auf der 15. Sitzung der Ständigen Konferenz der Europäischen Erziehungsminister (Helsinki 5.-7.5.1987)

Erfurter Thesen, verabschiedet auf der XI. Bundestagung der Leiter der Praktikumsbüros an deutschen Hochschulen, Erfurt Mai 1992

JAESCHKE, G.: Reserven in den schulpraktischen Übungen? Erziehungswissenschaftliche Beiträge - Wilhelm-Pieck-Universität Rostock, Heft 10 (1985)

GROTTKER, D.: Berufsschullehrerausbildung in der DDR. In: BADER, R./PÄTZOLD, G. (Hrsg): Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Beruf. Bochum 1995



# **Konzeptionen der Lehrerbildung für berufliche Schulen**

## **Modelle und Perspektiven**

### **1 Lehrerbildung: komplexe Aufgabe unter schwierigen Rahmenbedingungen**

Berufliche Bildung hat in einer arbeitsteilig und berufsformig organisierten Industrie- und Leistungsgesellschaft einen hohen Stellenwert und seit einigen Jahren auch wieder Konjunktur im Spektrum der politischen Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland. Indessen ist das System beruflicher Bildung selbst von denen, die unmittelbar mit ihm zu tun haben, kaum durchschaubar. Zu komplex ist das Geflecht teils historisch gewachsener, teils systematisch geplanter Bildungsgänge bzw. Schulformen innerhalb des beruflichen Schulwesens. Und dieses ist seinerseits mehr oder weniger in das Duale System integriert, einerseits an Bundesrecht und andererseits an Landesrecht, mehr und mehr auch an EU-Recht gebunden, und es differenziert sich zudem noch länderspezifisch aus.

Lehrerinnen und Lehrer auszubilden, die in einem solch komplexen System nicht nur wirkungsvoll arbeiten, sondern dieses auch mitgestalten können, dies gilt zu Recht als schwierig. Und schwierig sind auch die Rahmenbedingungen, unter denen diese Ausbildung geleistet werden muß, denn Qualitätskriterien wie Praxis- und Wissenschaftsbezug, Fachlichkeit und pädagogisches Engagement, Kritikfähigkeit und Identifizierung mit dem staatlichen Bildungsauftrag, Leistungsfähigkeit und Finanzierbarkeit verweisen mit dem angemeldeten Anspruch zugleich auch auf die Grenzen dessen, was in einem noch so durchdachten und durchstrukturierten Konzept einer Lehrerbildung erreichbar ist.

Mit dem vorliegenden Beitrag sollen Perspektiven dazu entwickelt werden, wie zentrale Probleme der Lehrerbildung zumindest ansatzweise gelöst werden könnten (Abs. 3). Hierbei erfolgt eine Eingrenzung auf die Erste Phase der Lehrerbildung, das Studium an der Universität, und darüber hinaus auf die gewerblich-technischen Fachrichtungen. Zuvor (Abs. 2) werden die angesprochenen Probleme in knappen Umrissen in einen historisch-systematischen und empirischen Zusammenhang gestellt.



## 2 Leitbilder und Konzeptionen

### 2.1 Lehrerbild: Fachmann und Pädagoge

Der *Deutsche Bildungsrat* hat in seinem Strukturplan aus dem Jahre 1970 die Aufgaben des Lehrers benannt mit: Lehren, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren (S. 217). Über diese Umschreibung besteht noch heute weitgehend Konsens. Für den Bereich der beruflichen Schulen sind die genannten Aufgaben zu beziehen auf die spezifische Situation der Schülerinnen und Schüler, die sich in einer Berufsausbildung befinden, d.h. den Lehrerinnen und Lehrern obliegt die pädagogische Verantwortung, den Prozeß von Bildung im und durch den Beruf anzuleiten. Die hierzu erforderliche Kompetenz besteht einerseits im Verstehen von Bildungssituationen und -prozessen sowie andererseits - auf der Grundlage dieses Verstehens - im Gestalten bildender Situationen und Prozesse (vgl. *Kutscha* 1989). Die Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer ist dann zu beschreiben als das Verstehen und Gestalten von Situationen und Prozessen im Rahmen der Funktionen Lehren, Erziehen, Beraten, Beurteilen und Innovieren in der beruflichen Bildung.

Verstehen und Gestalten von Situationen und Prozessen in der beruflichen Bildung ist eine originär pädagogische Aufgabe, die jedoch einer sachlich-fachlichen Fundierung in bezug auf die Berufsaufgaben bedarf, die jeweils Gegenstand beruflichen Lernens werden. Welcher Stellenwert in dieser Verbindung von beruflich-fachlicher mit pädagogisch-didaktischer Kompetenz jeder dieser beiden Komponenten jeweils beizumessen sei, hierin hat es in der Geschichte der Lehrerbildung unterschiedliche Vorstellungen gegeben, die sich in Ausbildungskonzeptionen konkretisierten, und hierzu werden auch heute und selbst innerhalb der Lehrerverbände divergierende Einschätzungen vertreten.

In der historischen Entwicklung der Gewerbelehrerbildung unterscheidet *Stratmann* (1994) im wesentlichen drei „Schwellen“, an denen dem beruflichen Schulwesen jeweils gewandelte Aufgabenschwerpunkte zugewiesen wurden und an denen sich in der Folge auch die Erwartungen und Anforderungen an die Kompetenz der Lehrer wandelten:

- In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts „Zerfall des Imitatio-Prinzips der Berufserziehung“: Aufgabe des Lehrers wurde es, Berufswissen zu vermitteln.
- An der Wende zum 20. Jahrhundert Frage nach einer sinnvollen Bildung der Arbeiterjugend: In den Vordergrund der Erwartungen an den Lehrer

rückte die staatsbürgerliche Erziehung der berufstätigen Jugend.

- Um die 1960er Jahre Öffnung der beruflichen Schulen für weiterführende Bildungsgänge in den Hochschulbereich hinein: Der Lehrer hatte über Berufsqualifizierung hinaus auch Studierfähigkeit zu vermitteln - eine Erweiterung der beruflich-fachlichen Komponente um den Typus gymnasialer Fachlichkeit.

In einer ebenfalls historischen Analyse der Lehrerbildung für berufliche Schulen unterscheidet *Bonz* (1992) zwei Leitbilder: das des Pädagogen und das des Fachmanns. Die von ihm vorgenommene Akzentuierung korrespondiert mit den von *Stratmann* markierten „Schwellen“ und benennt ein Grundproblem in der Leitorientierung der Lehrerschaft und derer, die Lehrerbildung planen und durchführen, das bis heute alle Diskussionen um Reformen in der Hochschulausbildung wesentlich mitbestimmt. Dies wird aktuell deutlich in den Auseinandersetzungen innerhalb der Kultusministerkonferenz um die Länge des erziehungswissenschaftlichen Studiums.

Unterschiedliche Leitbilder des „kompetenten Lehrers“ sowie die Vorstellungen dazu, auf welchen Ausbildungswegen das jeweilige Leitbild am ehesten realisiert werden kann, führen zu unterschiedlichen Ausbildungskonzeptionen. Ist eine grundständige Lehrerbildung angemessen, oder verspricht die Rekrutierung der Lehrenden aus dem Berufsstand, den sie unterrichten soll oder der diesem zumindest sehr nahe steht, mit aufgesetzter pädagogisch-didaktischer Ausbildung mehr Fachkompetenz in Verbindung mit „Stallgeruch“ und schließlich auch mehr an pädagogischem Verstehen der Lernsituationen aus der Praxis heraus? Für die Ausbildung der Theorie-Lehrer an beruflichen Schulen ist diese Frage spätestens durch die Rahmenvereinbarung der *Kultusministerkonferenz (KMK)* aus dem Jahre 1973 zugunsten einer grundständigen, zweiphasigen Lehrerbildung entschieden worden. Doch trifft diese Entscheidung keineswegs durchgängig auf Konsens. Dies zeigt sich neuerdings wieder an den Diskussionen um eine Regelung der Lehrerbildung für die Gesundheits- und Pflegeberufe (vgl. *Bals* 1995).

## 2.2 Studiengangmodelle

In der Lehrerbildung der einzelnen Bundesländer sind unterschiedliche Studiengangskonzeptionen entwickelt und eingeführt worden, die sich jedoch alles in allem an dem gemeinsamen Bezugsrahmen orientieren, den die Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz über die Lehrbefähigung für Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens (*KMK* 1973) vorgibt, die allerdings zur

Zeit überarbeitet wird. Hiernach wird als Grundstruktur eine Ausbildung in zwei Phasen vorgegeben:

- Studium von mindestens 8 Semestern (1. Phase);
- Vorbereitungsdienst von mindestens 18 Monaten (2. Phase).

Beide Phasen werden jeweils durch Staatsprüfungen abgeschlossen (*KMK*, Abs. 1).

Das Studium umfaßt im Verhältnis 1 zu 2 zu 1:

- das erziehungswissenschaftliche Studium;
- das vertiefte Studium einer Fachrichtung des beruflichen Schulwesens oder eines nicht berufsbezogenen Faches;
- das Studium eines nicht berufsbezogenen Faches oder einer Fachrichtung des beruflichen Schulwesens oder einer Sonderpädagogischen Fachrichtung (*KMK*, Abs. 2.2).

In das Studium sind gesellschaftswissenschaftliche und fachdidaktische Studien sowie Schulpraktika einzubeziehen (*KMK*, Abs. 2.1).

Nach der Einigung Deutschlands wurde die Lehrerausbildung in den neuen Bundesländern nach Maßgabe der *KMK*-Vereinbarung umgestaltet. (Zur Ausbildung in der DDR vgl. *Rose* 1993; *Grottke* 1995; zur Umgestaltung vgl. *Bernard* 1992; *Drechsel* 1995; *Storz* 1995; zur Einführung des Zweiphasenmodells vgl. *Isberner* 1992.)

Der Vielfalt der Anforderungen, die mit dem Lehramt an beruflichen Schulen verbunden ist, kann wohl nur mit einer Ausbildungskonzeption entsprochen werden, die auf Differenzierung hin angelegt ist. Ein solches Grundkonzept mit sechs Varianten hat die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (*DGfE*) bereits 1981 vorgelegt (Darst. 1); auf dieses wird in Reformdiskussionen nach wie vor zurückgegriffen.

Die Leitbilder „Fachmann“ und „Pädagoge“ kommen in den Varianten in unterschiedlichen Ausprägungen zum Tragen, wobei zu berücksichtigen ist, daß alle sechs Varianten ein erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliches Studium von 40 Semesterwochenstunden vorsehen und durch dieses insgesamt an das Leitbild „Pädagoge“ rückgebunden sind.

Block A	Erziehungs-/ gesellschaftswissenschaftliches Studium (40 SWS) mit berufs- und wirtschaftspädagogischem Schwerpunkt					
Block B	Berufliche Fachrichtung (80 SWS)					
Block C	Varianten der Studienrichtungen/Fächer (Wahlpflicht ergänzend zu A und B)					
	I	II	III	IV	V	VI
	Spezialisierung der berufl. Fachrichtung, z.B. Maschinenbau, Vertiefung: Kfz-Technik (40 SWS)	Berufl. Fachr. praxisorientiert, u.a. Vertiefung mit Werkstatt-/Laborunterricht (40 SWS)	Affine Wahlfächer, z.B. Elektrotechnik in Verbindung mit Physik (40-60 SWS)	Besondere schulische/ außerschul. Tätigkeitsfelder, z.B. Weiterbildung (40-60 SWS)	Eine weitere Fachrichtung (verwandt/ nicht verw.), z.B. Bau und Holz (60-80 SWS)	Allgemeine, nicht affine Wahlfächer, z.B. Metalltechnik in Verbindung mit Englisch (60-80 SWS)

Quelle: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1981, S. 217

*Darst. 1: Grundkonzept der DGfE zur Lehrerausbildung für berufliche Schulen*

- Variante I ist sehr stark auf eine Berufliche Fachrichtung hin akzentuiert. Sie wird in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und (mit Einschränkungen) in Sachsen-Anhalt angeboten (zu Einzelheiten vgl. *BfA* 1994).
- Variante II orientiert sich an einer Verbindung der Lehraufgaben für Fachtheorie mit denen für Fachpraxis innerhalb einer Beruflichen Fachrichtung. Sie ist bislang in keinem Bundesland realisiert worden, wohl auch nicht konsensfähig (vgl. kommentierend *Lipsmeier* 1992, S. 365).
- Variante III genügt der Vorgabe eines Zwei-Fächer-Studiums und kommt damit dem Konzept der Ausbildung für das Lehramt am Gymnasium nahe. Mit Einschränkungen hinsichtlich des Fächerspektrums ist sie in allen Bundesländern vertreten (zu Einzelheiten vgl. *BfA* 1994).
- Variante IV ist im Rahmen von Lehramtsstudiengängen nicht realisiert worden, wohl aber in berufspädagogischen Diplomstudiengängen, z.B. an der Gesamthochschule Kassel (vgl. *BfA* 1994).
- Variante V gilt wegen des erforderlichen Studienumfangs als nicht studierbar; es sei denn, verwandte Fachrichtungen wie Bautechnik und Holztechnik würden kombiniert, dies aber entspräche dann Variante I.
- Variante VI sieht wie Variante III ein Zwei-Fächer-Studium vor, und zwar mit einem nicht affinen Zweitfach. Sie wird (mit unterschiedlichem Fächerspektrum) in allen Bundesländern praktiziert (zu Einzelheiten vgl. *BfA* 1994) und hinsichtlich der Einstellungschancen in den Schuldienst durchgehend auch favorisiert (zu den Einstellungsbedingungen vgl. Abs. 2.4).

Zu den im Bundesgebiet insgesamt angebotenen Studiengängen, gegliedert nach Bundesländern und Universitäten, sowie zu den zugelassenen Fächerkombinationen sei auf die „Blätter zur Berufskunde: Lehrer/Lehrerin an beruflichen Schulen“ verwiesen (BfA 1994).

## 2.3 Konzeptionen Beruflicher Fachrichtungen

Erstfach, und für das Lehrerbild auch zentrales Fach in sämtlichen Studiengangmodellen, ist die Berufliche Fachrichtung. Inhaltlich korrespondiert sie weitgehend mit den Berufsfeldern der Berufsausbildung im Dualen System, ergänzt um die Fachrichtung Sozialpädagogik, und sie soll als wissenschaftliche Bezugsdisziplin die fachwissenschaftliche Fundierung des Unterrichts im berufsbezogenen Lernbereich der Schule gewährleisten. Mit dieser Zuweisung ist eine ganze Reihe von Problemen verbunden, die bislang ungelöst oder deren Lösungen umstritten sind. Zum einen gibt es in manchen Berufsfeldern Tätigkeitsbereiche, zu deren theoretischer Fundierung nicht ohne weiteres affine Fachwissenschaften bereitstehen (z.B. Gestaltung und Herstellung von Wohnmöbeln), zum anderen wird überhaupt bestritten, daß Facharbeit in der Werkstatt ganz oder zumindest überwiegend durch die an Universitäten etablierten Wissenschaften (z.B. die Ingenieur-Wissenschaften) aufgeklärt werden kann (vgl. insbesondere *Rauner* 1993).

Das erste der angesprochenen Probleme betrifft vor allem sehr praxisverbundene Berufe und wird für diese durch zusätzliche Praxisausbildung der jeweils unterrichtenden Lehrer gemildert, vielfach indessen bleibt es ungelöst.

Das zweite Problem hat je nach der wissenschaftlichen Position, die hierzu an den Hochschulen vertreten wird, zu höchst unterschiedlichen Konsequenzen für die Gestaltung des Studiums der Beruflichen Fachrichtungen geführt, wobei noch institutionelle Rahmenbedingungen (z.B. Bestand fachwissenschaftlicher Diplomstudiengänge) sowie historische Bedingtheiten hinzukommen.

- Wird eine hohe oder zumindest hinreichende Affinität bzw. Erklärungskraft eingeführter Fachwissenschaften nicht nur für akademische Berufe (z.B. Ingenieure), sondern auch für die Tätigkeit von Facharbeitern und Meistern angenommen, so ist die Folge eine vollständige Integration der Beruflichen Fachrichtungen in verwandte Diplomstudiengänge. Die Entscheidung über die Studieninhalte liegt dann weitgehend bei fachwissenschaftlichen Fakultäten. Beispiele hierfür sind die Studiengänge an der Technischen Hochschule Aachen, den Universitäten Dortmund, Karlsruhe und einer Reihe weiterer Universitäten (vgl. *Lipsmeier* 1991 und 1992).

- Eine ganz andere Konzeption verfolgt die Universität Bremen. Dort werden die Beruflichen Fachrichtungen als eigenständige Wissenschaften verstanden und dementsprechend in Lehre und Forschung vertreten (vgl. *Gerds* 1991; *Rauner* 1993).
- Lehrorientierte Fachwissenschaften mit einem an etablierten Fachwissenschaften orientierten, jedoch auf die speziellen Belange der Berufsausbildung ausgerichteten Lehrangebot für Lehramtsstudiengänge hat die Universität Hamburg entwickelt (vgl. *Kuhlmeier; Uhe* 1995).
- Weitgehende Integration der Beruflichen Fachrichtungen in fachwissenschaftliche Diplomstudiengänge, jedoch unter Auswahl der Inhalte durch Hochschullehrer der Berufspädagogik bzw. der Fachdidaktiken und mit Ergänzung des integrierten Lehrangebots durch lehramtsspezifische Studienteile auch im fachwissenschaftlichen Studium sind kennzeichnend für Konzeptionen, die z.B. an den Universitäten Dresden und Magdeburg vertreten werden (vgl. *Drechsel* 1995).
- Ein Projektstudium im Umfang von etwa 30 Semesterwochenstunden, das Elemente der Fachwissenschaften der Beruflichen Fachrichtung, des Zweitfachs sowie der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften integrieren soll, wird an der Technischen Hochschule Darmstadt geplant (vgl. *Rützel; Schapfel* 1995).

Untersuchungen dazu, wie diese Studiengangkonzeptionen sich auf die Kompetenz der Absolventen auswirken, stehen noch aus.

## 2.4 Zulässige Fächerkombinationen

Die Studiengänge für das Lehramt an beruflichen Schulen sehen nach der KMK-Vereinbarung von 1973 (vgl. Abs. 2.2) neben der Beruflichen Fachrichtung (Erstfach) ein Zweitfach vor. Die grundsätzlich in Frage kommenden Kombinationsfächer lassen sich unter dem Aspekt ihrer wissenschaftlich-inhaltlichen Nähe zur Beruflichen Fachrichtung in drei Gruppen gliedern:

- allgemeine Fächer (z.B. Deutsch, Englisch, Religionslehre, Sport);
- affine Fächer (z.B. zu Elektrotechnik als Erstfach Mathematik oder Physik als Zweitfach);
- hochaffine Fächer (z.B. zu Elektrotechnik als Erstfach Nachrichtentechnik oder Technische Informatik als Zweitfach).

Ein Teil der Bundesländer stellt Lehrerinnen und Lehrer mit hochaffinem Zweitfach nicht ein, weitere Länder bilden in hochaffinen Zweitfächern nicht aus - auch nicht im Vorbereitungsdienst. Darst. 2 gibt eine Übersicht über zu-

lässige Fächerkombinationen bei der Einstellung in den Vorbereitungsdienst, Darst. 3 über Fächerbindungen bei der Einstellung in den Schuldienst. Weitere Details zur Einschätzung „günstiger“ Fächerkombinationen enthält die Untersuchung von *Bader und Schäfer* (1993), differenziertere Aufstellungen zu den wählbaren Zweifächern in den einzelnen Bundesländern sind in den „Blättern zur Berufskunde: Lehrer/Lehrerin an beruflichen Schulen“ (*BfA* 1994) aufgeführt.

Fächerkombination \ Bundesland	Baden-Württemberg	Bayern	Berlin	Brandenburg	Bremen	Hamburg	Hessen	Mecklenburg-Vorpommern	Niedersachsen	Nordrhein-Westfalen	Rheinland-Pfalz	Saarland	Sachsen	Sachsen-Anhalt	Schleswig-Holstein	Thüringen
Berufliche Fachrichtung und allgemeines Fach	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Berufliche Fachrichtung und affines Fach	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	• <sup>2</sup>	•	•	•	•
Berufliche Fachrichtung und hochaffines Fach (Spezielle Berufliche Fachrichtung)	•					•				• <sup>1</sup>				•		
Zwei allgemeine Fächer	•									•	•					

Darst. 2: Einstellung in den Vorbereitungsdienst

<sup>1</sup> Eine Ausbildung in einem hochaffinen Zweifach ist nur möglich, wenn entsprechende Ausbildungskapazitäten bestehen. Eine Einstellung mit hochaffinem Zweifach ist nur dann bedingt möglich, wenn die Hochschulausbildung mit einer 1. Staatsprüfung in einer Beruflichen Fachrichtung (1. Fach) und einer hochaffinen beruflichen Fachrichtung (2. Fach) beendet wurde.

<sup>2</sup> Bei der Anerkennung eines Diplomgangs im Saarland kann eine Kombination mit einem Fach wie Mathematik, Physik, Chemie, Informatik o.ä. zugelassen werden, sofern es sich um ein allgemeinbildendes Fach im Sinne der Studententafel handelt.

Fächerkombination \ Bundesland	Baden-Württemberg	Bayern	Berlin	Brandenburg	Bremen <sup>1</sup>	Hamburg	Hessen	Mecklenburg-Vorpommern	Niedersachsen	Nordrhein-Westfalen	Rheinland-Pfalz	Saarland	Sachsen	Sachsen-Anhalt	Schleswig-Holstein	Thüringen
Berufliche Fachrichtung und allgemeines Fach	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Berufliche Fachrichtung und affines Fach	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Berufliche Fachrichtung und hochaffines Fach (Spezielle Berufliche Fachrichtung)	•			•	•	•			•	•				•		
Zwei allgemeine Fächer	•		•		•	•		•	•	•	•	•			• <sup>2</sup>	

Darst. 3: Einstellung in den Schuldienst

<sup>1</sup> Grundsätzlich besteht die Möglichkeit der Einstellung, allerdings gibt es 1993 und 1994 keine Stellen.

<sup>2</sup> Die Möglichkeit zur Einstellung von Lehrern mit zwei allgemeinen Fächern besteht, wenn der Vorbereitungsdienst im Schwerpunkt berufsbildende Schule absolviert wurde.

Die berufsbildende Schule (BbSch) 45 (1993) 12

## 2.5 Staatsprüfung - Diplom

Bereits vor Jahren hat die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vorgeschlagen, auch die Lehramtsstudiengänge für gewerblich-technische Fachrichtungen in grundständige Diplomstudiengänge umzuwandeln (vgl. *DGfE* 1990; *Bonz* 1990). Hintergrund war zum einen die Annahme, daß sich hierdurch eine hochschuldidaktische Umorientierung mit dem Ziel einer stärkeren Professionalisierung für berufspädagogische Aufgaben auch über das öffentliche Schulwesen hinaus (Abkehr vom Konzept der Gymnasiallehrer-Ausbildung) eher erreichen lasse. Zum anderen wurde über das Diplom eine Steigerung der Attraktivität berufspädagogischer Studiengänge erhofft.

In den nachfolgenden Jahren ist eine Reihe von Modalitäten weiterentwickelt oder auch neueingeführt worden, wie die Erste Staatsprüfung für das Lehramt durch eine Diplomprüfung ersetzt oder mit dem Erwerb eines Diploms verbunden werden kann:

- Ersatz der Ersten Staatsprüfung durch Gleichstellung des Diploms (z.B. Diplom-Gewerbelehrer in Baden-Württemberg);
- Ersatz der Schriftlichen Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung durch eine Diplomarbeit (z.B. Diplom-Gewerbelehrer in Sachsen-Anhalt);
- Integration von Erster Staatsprüfung und Diplomprüfung in einem (auch rechtlich-formal integrierten) Prüfungsverfahren; geplant in Nordrhein-Westfalen (Diplom-Berufsbildungsingenieur);
- Anerkennung des Diploms als Erste Staatsprüfung auf dem Weg der Einzelfallregelung (z.B. Diplom-Handelslehrer in Nordrhein-Westfalen).

Das Konzept der Professionalisierung in der Lehrerausbildung läßt sich sowohl durch Lehramtsstudiengänge als auch durch berufspädagogische Diplomstudiengänge realisieren. Allerdings dürfte die Leitorientierung dieser Professionalisierung in den Lehramtsstudiengängen eher auf das „Berufsfeld Schule“ (Sekundarstufe II mit Schwerpunkt berufliche Bildung), in den Diplomstudiengängen eher auf das „Berufsfeld berufliche Aus- und Weiterbildung“ (Schule und Betrieb; Bildungsplanung und -organisation; Bildungsberatung) gerichtet sein.

Überkommene Leitbilder der Berufsschullehrerausbildung - das Leitbild des „Fachmanns“ oder des „Pädagogen“ (vgl. Abs. 2.1) - wirken sich auf Konzeptionen sowohl von Lehramtsstudiengängen als auch von Diplomstudiengängen aus. Tendenziell dürften die Diplomstudiengänge das Leitbild „Fachmann“



stärker favorisieren; z.B. verdanken die wirtschaftspädagogischen Studiengänge (Abschluß: Diplom-Handelslehrer) ihre weithin unbestrittene Reputation vorwiegend ihrer inhaltlichen Nähe zu den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen (Abschluß: Diplom-Kaufmann).

Eine Verbindung Beruflicher Fachrichtungen mit (allgemeinen) Unterrichtsfächern ist in Diplomstudiengängen schwieriger zu erreichen als in Lehramtsstudiengängen.

Der Umfang des erziehungswissenschaftlichen Studiums liegt in Lehramtsstudiengängen tendenziell höher als in berufspädagogischen Diplomstudiengängen. Indessen ist in letzteren eine hochschuldidaktische Strukturierung unter berufspädagogischen Aspekten eher realisierbar.

### **3 Perspektiven: Professionalisierung in Vielfalt**

Die Anforderungen an das Lehramt an beruflichen Schulen sind sowohl hinsichtlich ihrer fachwissenschaftlichen und berufspragmatischen als auch hinsichtlich ihrer pädagogisch-didaktischen Dimension derart vielfältig, daß ihnen nur durch ein Konzept der differenzierenden Professionalisierung entsprochen werden kann. In diesem Zusammenhang wird Professionalisierung nicht allein auf das öffentliche Schulwesen bezogen, sondern über dieses hinaus auch auf Felder wie betriebliche Aus- und Weiterbildung, Medienentwicklung, Bildungsberatung und Bildungsorganisation, Innovationstransfer u.a. hin ausgelegt. Differenzierung meint Eröffnung von Akzentuierungen des Studiums, die aber in ein Rahmenkonzept eingebunden bleiben, das ein abgestimmtes Arrangement fachwissenschaftlicher, berufspädagogischer und fachdidaktischer Studien vorsieht. Von dieser Grundposition ausgehend, werden im folgenden Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung auf der Basis gewonnener Erfahrungen aufgezeigt. Die vorgetragenen Überlegungen erheben keineswegs den Anspruch, bis ins Detail und nach allen Seiten hin durchgearbeitet zu sein, sie sollen vielmehr zur Diskussion anregen.

#### **3.1 Theorie-Praxis-Verbindung in doppeltqualifizierenden Studiengängen**

Obwohl die Praxiskompetenz der Lehrer an beruflichen Schulen eine unabdingbare Voraussetzung für berufspraxisnahen Unterricht ist, so garantieren doch die Vorgaben in der Lehrerbildung keineswegs, daß eine solche Pra-

xiskompetenz in der erforderlichen Ausprägung entwickelt wird. Das in der Regel vorgeschriebene Betriebspraktikum von einem Jahr ist hochschuldidaktisch in das Studium so gut wie nicht integriert, und seine Effizienz ist umstritten (vgl. *Jenewein* 1992 und 1994). Eine als Alternative immer wieder geforderte Berufsausbildung vor dem Studium könnte die Attraktivität des Studiums einer Beruflichen Fachrichtung neben den „gymnasialen“ Fächern noch weiter senken.

Der von *Jost* (1995) erläuterte Vorschlag einer Berufsausbildung, die teilweise in das Studium integriert ist, stellt eine interessante und hochschuldidaktisch besonders verheißungsvolle Lösung dar, doch dürfte ihre Praktikabilität an den Strukturen der Universitäten scheitern.

Der Anteil der Studierenden, die vor dem Studium eine Berufsausbildung absolviert haben, liegt nach punktuellen Erhebungen des Hochschuldidaktischen Zentrums der Universität Dortmund je nach Fachrichtung und Zustrom von Fachhochschulabsolventen zwischen 50 % und 80 % (vgl. *Bader; Hohmann* 1995). In der DDR wurde der Lehrernachwuchs überwiegend aus den Bildungsgängen „Berufsausbildung mit Abitur“ gewonnen.

Mittlerweile liegen gute Erfahrungen mit doppeltqualifizierenden Bildungsgängen vor, in denen berufs- und studienqualifizierende Teile nicht additiv vermittelt, sondern durch Integration miteinander verzahnt werden. Auf der Basis der Erfahrungen aus Ost und West und vor dem Hintergrund nunmehr günstigerer Rahmenbedingungen, die sich im Kontext der Berufsneuordnungen eingestellt haben, sollten endlich doppeltqualifizierende Bildungsgänge, die auf dem mittleren Bildungsabschluß aufbauen und zu einem anerkannten Ausbildungsberuf in Verbindung mit der Allgemeinen Hochschulreife führen (vgl. *Bader* 1992), flächendeckend angeboten, und es sollte über eine weitere Zusammenlegung von Berufen nachgedacht werden.

### **3.2 Studiengangstrukturen Beruflicher Fachrichtungen**

Wie in Abs. 2.3 bereits ausgeführt, sind die Beruflichen Fachrichtungen sowohl hinsichtlich ihres Wissenschaftsverständnisses als auch hinsichtlich ihrer Organisation innerhalb der Universität sehr unterschiedlich konstituiert. Forschungen zur Leistungsfähigkeit der verschiedenen Konzepte für die Kompetenzentwicklung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer sind noch selten, und nicht zuletzt deshalb sollte eine Bewährung in der Vielfalt zugelassen bleiben.

Unabdingbar indessen erscheint eine schnelle Verbesserung der Bedingungen, unter denen die Fachdidaktiken sich entfalten können (vgl. *Bader; Kreutzer* 1994 und 1995), denn sie haben eine Schlüsselfunktion bei der Verbindung der fachwissenschaftlichen mit den berufspädagogischen Studien und bei der Verknüpfung von Studium, Vorbereitungsdienst und Schulpraxis zu erfüllen.

In der ersten Phase der Einrichtung der Fachdidaktiken, durchweg in den 70er Jahren, herrschte bei den mit Studien- und Fachbereichsstrukturplanungen befaßten Sachverständigen die Auffassung vor, die Fachdidaktiken sollten sich als integraler Bestandteil der Fachwissenschaften etablieren (vgl. auch *Deutscher Bildungsrat* 1970). Im Hintergrund dieser Idee stand nicht zuletzt auch die Hoffnung, die Fachdidaktiken könnten neben ihrer Funktion für die Lehrerausbildung zugleich auch hochschuldidaktisch auf die Studienreform in den fachwissenschaftlichen Studiengängen einwirken. Das Ergebnis dieser Konzeption zeigt sich in der derzeitigen Einbindung der Fachdidaktiken in die Fachbereichs- bzw. Fächerstrukturen an den Universitäten im Bundesgebiet. In den alten Bundesländern sind die Fachdidaktiken zu rd. drei Viertel den Fachwissenschaften zugeordnet, zu rd. einem Viertel der Erziehungswissenschaft. In den neuen Bundesländern sind die Strukturen noch in Bewegung. Es zeichnet sich jedoch ab, daß die Fachdidaktiken in die Fakultäten eingegliedert werden, in denen auch die Erziehungswissenschaft angesiedelt ist. In der Binnenstrukturierung gibt es einerseits Institute für Berufliche Fachrichtungen (z.B. an der Technischen Universität Dresden), andererseits Institute, in denen die Berufspädagogik zusammen mit den Fachdidaktiken eigenständige Einheiten bildet (z.B. das Institut für Berufs- und Betriebspädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg).

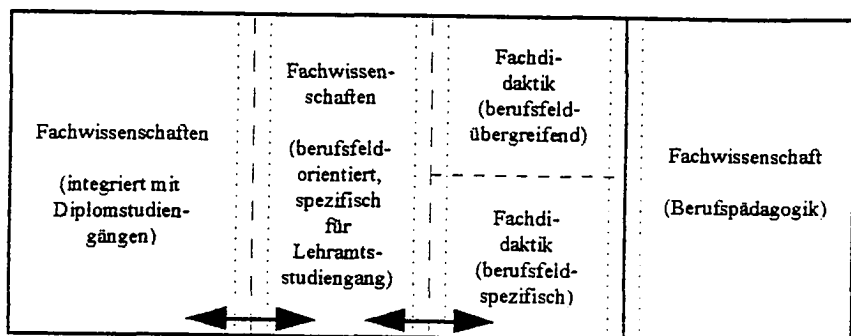
Die strukturelle Einbindung der Fachdidaktiken in das Fachbereichs- bzw. Fächergefüge der Universitäten hat erhebliche Auswirkungen auf die Studiengangstrukturen. Dies liegt insbesondere daran, daß mit ihr vielfach auch die formale Zuständigkeit für die Studienordnungen gekoppelt ist. Gehört z.B. der Fachdidaktiker für Elektrotechnik dem Fachbereich Elektrotechnik an, so ist die Studienordnung der Beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik Angelegenheit dieses Fachbereichs. Aus dieser Konstellation indessen folgt noch keineswegs, daß der betreffende Fachdidaktiker etwa darüber befinden dürfte, welche fachwissenschaftlichen Lehrangebote in die Studienordnung eingehen und in welchem Umfang die Fachdidaktik gegebenenfalls schulpraxisorientierte Lehrveranstaltungen zusätzlich zum im engeren Sinne fachdidaktischen Studium einbringen sollte, denn die zuständigen Kommissionen sind mehrheitlich mit Fachwissenschaftlern besetzt, und diese können ihre Vorstellungen von einem fachwissenschaftlichen Studium jederzeit durchsetzen.

Auswirkungen auf die Studiengangstrukturen hat darüber hinaus auch das wissenschaftliche Selbstverständnis der Fachdidaktiker, und dieses wird wesentlich mitgeprägt durch ihre Mitgliedschaft in einem fachwissenschaftlichen Fachbereich sowie auch durch Personalentscheidungen von Berufungskommissionen, die weitaus mehrheitlich mit Fachwissenschaftlern besetzt sind.

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen der zurückliegenden Jahrzehnte ist es zumindest fragwürdig, ob die vorherrschende Variante einer Zuordnung der Fachdidaktiken zu den Fachwissenschaften problemgerecht und effizient ist. Unter den Fachdidaktikern selbst sind die Auffassungen hierzu nicht einheitlich, und trotz ihrer Kritik an ihrer Außenseitersituation in den fachwissenschaftlichen Fachbereichen werden auch erhebliche Vorbehalte gegen die Erziehungswissenschaften geäußert. Zweifellos sind die konkreten Bedingungen an den einzelnen Hochschulen höchst unterschiedlich. Gleichwohl aber gibt ein Blick auf die relativ geringe Zahl von Promotionen und Habilitationen in den Fachdidaktiken zu denken, und bei den wenigen Berufungsverfahren auf Professuren der Fachdidaktik sind die Bewerberlisten nicht gerade lang. Alles in allem scheinen die derzeitigen Strukturen weder der Lehre noch der Forschung noch dem wissenschaftlichen Nachwuchs sonderlich förderlich zu sein.

Was die Studiengangstrukturen und mit ihnen die Lehre betrifft, so müssen die unterschiedlichen Rahmenbedingungen an den Universitäten berücksichtigt werden, d.h. insbesondere im fachwissenschaftlichen Studium gibt es zur Anlehnung an vorhandene Kapazitäten der Fachwissenschaften in der Regel keine Alternativen. Das Hauptproblem dürfte in einer vernünftigen Synthese von Studienteilen aus fachwissenschaftlichen Diplomstudiengängen mit einem spezifischen Studienteil liegen, der eigens auf die Vermittlungsaufgaben im Berufsfeld zugeschnitten ist und hier als „berufsfeldorientierte“ Fachwissenschaften bezeichnet wird (Darst. 4). Das Leitziel der Professionalisierung für berufspädagogische Tätigkeiten in einem Berufsfeld fordert eine solche Synthese, realisierbar ist sie indessen nach unterschiedlichen Konzepten: durch ein spezifisches Lehrangebot im Rahmen der Fachwissenschaften, als spezifisches Lehrangebot in der Zuständigkeit der Fachdidaktiken (vgl. auch *Drechsel* 1995) oder als interdisziplinäres Lehrangebot (vgl. auch *Rützel; Schäpfel* 1995).

Die Fachdidaktiken gewerblich-technischer Fachrichtungen weisen sowohl in ihren Gegenständen als auch in ihren Methoden viele Gemeinsamkeiten auf. Deshalb sind Überlegungen naheliegend, das fachdidaktische Studienangebot für mehrere Berufliche Fachrichtungen teilweise zu integrierten Veranstaltungen zusammenzufassen. Dies hat sowohl einen hochschuldidaktisch-systematischen als auch einen pragmatischen Hintergrund. Unter hochschuldidaktisch-



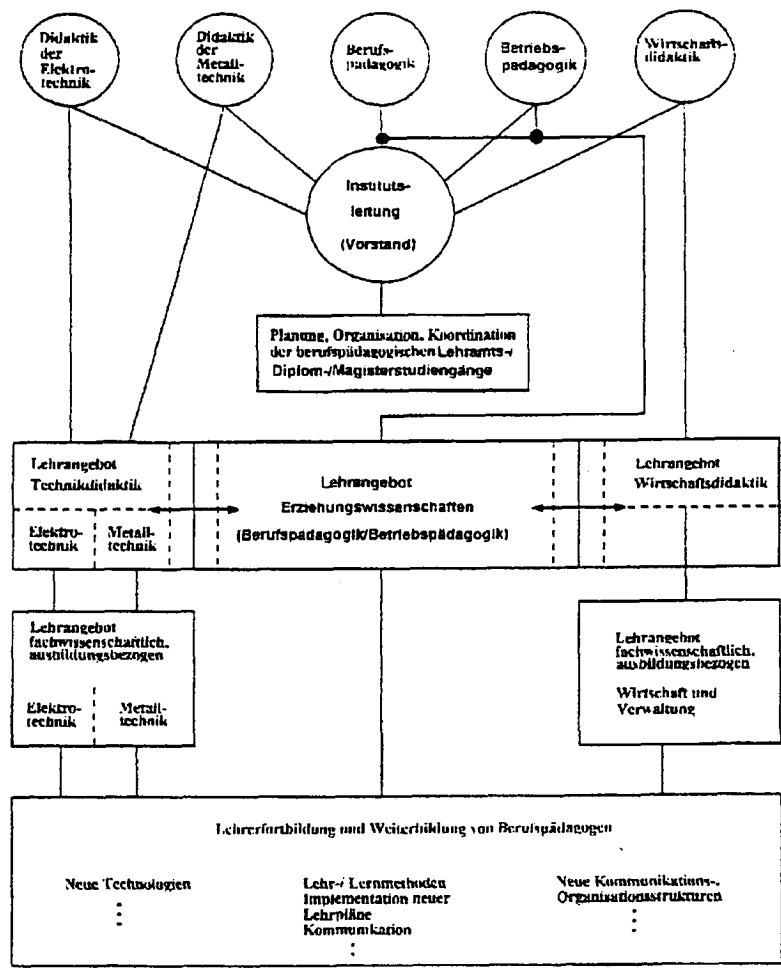
Darst. 4: Komponenten des Studiums Beruflicher Fachrichtungen

systematischem Aspekt geht es darum, den Blickwinkel auf Fachdidaktik, den eine einzelne Fachrichtung eröffnet, zumindest auf verwandte Fachrichtungen hin auszuweiten und hierdurch zugleich Entwicklungen zu unterstützen, die - wie wiederholt in der Geschichte der Technikwissenschaften versucht - auf metatheoretische Reflexion technikwissenschaftlichen Denkens und Handelns hin gerichtet sind. Unter pragmatischen Aspekten geht es auch darum, bei sinkenden Studentenzahlen größere Studiengruppen zu erreichen, ohne die Qualität der Ausbildung - d.h. hier die Professionalisierung für eine Berufliche Fachrichtung - zu beeinträchtigen.

Zweifelloos haben beide Aspekte ihre Berechtigung, sie sollten jedoch auf der Suche nach hochschuldidaktisch begründeten Lehrveranstaltungsstrukturen analytisch klar getrennt werden. Nach den bisherigen Erfahrungen (vgl. Bader 1980) ist eine solche Teilintegration aus fachdidaktischen und hochschuldidaktischen Erwägungen wünschenswert und hinsichtlich der notwendigen Spezialisierung in einer Beruflichen Fachrichtung unbedenklich. Deshalb sollten derartige Konzepte weiterentwickelt werden (eine Anregung zur Seminarstrukturierung und zu Themenvorschlägen enthält Bader 1984, S. 28 ff.).

Neuere Erkenntnisse aus der Arbeitsorganisation und der Personalentwicklung haben die ohnehin offenkundige Verflechtung zwischen Technikgestaltung und Ökonomie verstärkt ins Blickfeld gerückt. Es ist längst an der Zeit, auch Teilintegrationen der Fachdidaktiken gewerblich-technischer Fachrichtungen mit der Fachdidaktik Wirtschaft und Verwaltung zu erproben.

Intensiviert werden müßte dringend auch die Abstimmung zwischen dem fachdidaktischen und dem berufspädagogischen Studium, deren Notwendigkeit von niemandem bestritten, deren Realisierung dennoch - folgt man den Äußerungen von Hochschullehrern - vielerorts im argen liegt. Die Folge sind dann wenig aussichtsreiche Versuche der Fachdidaktiker, die erforderlichen pädagogisch-didaktischen Grundlagen „im Eildurchgang“ selbst zu vermitteln.



*Darst. 5: Aufbau- und Aufgabenstruktur eines "Instituts für Berufspädagogik, Technikdidaktik und Wirtschaftsdidaktik"*

Studiengangstrukturen sind gebunden an institutionelle Rahmenbedingungen. Im folgenden wird eine Organisationsstruktur zur Diskussion gestellt (Darst. 5), von der eine Unterstützung der dargelegten Studienkonzeption zu erhoffen ist. Sie ist durch mehrere Aspekte bestimmt:

- Ausgehend von der Überlegung, daß eine organisatorische Klammer bei gutem Willen der Beteiligten Zusammenhalt stiftet, werden die Fachdidaktiken und die Berufspädagogik (einschließlich Arbeits- bzw. Betriebspädagogik) in einem Institut zusammengefaßt. Das Institut wird kollegial geleitet.
- Dieses „Institut für Berufspädagogik, Technik- und Wirtschaftsdidaktik“ (Arbeitsbegriff) ist in die Fakultät eingebunden, in der die Erziehungswissenschaft angesiedelt ist.
- Das Institut ist zuständig für die Planung, Organisation und Koordination aller an der Universität eingerichteten berufspädagogischen Lehramts- bzw. Diplom- oder Magisterstudiengänge.
- Das Institut ist verantwortlich für das erziehungswissenschaftliche (berufs-/betriebspädagogische) Studium und für die fachdidaktischen Studien, jeweils mit integrierenden Veranstaltungen mehrerer Fachdidaktiken sowie der Fachdidaktiken mit der Berufs-/Betriebspädagogik. Soweit hochschuldidaktisch sinnvoll bzw. personell erforderlich, werden Lehrangebote anderer Institute (der Allgemeinen Pädagogik, der Psychologie, der Soziologie, der Philosophie) aufgenommen.
- Die Fachdidaktiken entwickeln über das im engeren Sinne fachdidaktische Lehrangebot hinaus auch fachwissenschaftliche Studienteile, die berufs-feldorientiert und spezifisch für die Lehramts- bzw. Diplom- oder Magisterstudiengänge konzipiert sind (vgl. Darst. 4).
- Das Institut entwickelt in Zusammenarbeit mit den staatlichen Trägern der Lehrerfortbildung ein systematisch angelegtes und regelmäßiges Lehrangebot zur Fortbildung der Lehrer sowie in Zusammenarbeit mit Verbänden und Institutionen der Wirtschaft ein Angebot zur Weiterbildung von Berufspädagogen, die außerhalb des öffentlichen Schulwesens tätig sind.

Eine solche Strukturierung könnte nicht nur der Qualität der Lehre zuträglich sein, es sind von ihr auch Synergieeffekte in der Forschung zu erwarten, die Identitätsbildung der Studierenden würde unterstützt, und auch die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses dürfte besser gelingen.

### 3.3 Berufliche Fachrichtungen und allgemeine Fächer

Die Bildungsziele der beruflichen Schulen verpflichten auf eine didaktische Gesamtkonzeption des Unterrichts, nach der die berufsbezogenen Fächer (Technologie, Mathematik ...) untereinander sowie mit den berufsübergreifenden Fächern (Politik, Deutsch, Religionslehre ...) zu verknüpfen sind. Dies gelingt erfahrungsgemäß leichter, wenn auch die berufsübergreifenden Fächer von Lehrern erteilt werden, die in berufsbezogenem Unterricht erfahren und mit der Ausbildungssituation im Dualen System vertraut sind.

Deshalb - und auch um der flexibleren Einsetzbarkeit der Lehrer willen - schreiben die meisten Bundesländer die Verbindung einer Beruflichen Fachrichtung mit einem allgemeinen Fach vor (vgl. *BfA* 1994). Dem steht entgegen, daß in einer Reihe von Fachrichtungen (z.B. Elektrotechnik, Maschinentechnik, Bautechnik) das fachwissenschaftliche Studium so umfangreich ist, daß es bei Kombinationen mit nichtaffinen Zweitfächern zu fast unzumutbaren Studienzeiten von 200 SWS und mehr führt oder bei rigider Kürzung im technikkwissenschaftlichen Teil als Torso fachverwandter Ingenieurstudiengänge praktisch nicht mehr studierbar ist. Die drei grundlegend praktizierten Lösungsvarianten sind unter je verschiedenen Aspekten problematisch:

- Aus der Konzentration auf hochaffine Zweitfächer folgt die Notwendigkeit, in den berufsübergreifenden (allgemeinen) Fächern Lehrer einzusetzen, die nicht auch in einer Beruflichen Fachrichtung ausgebildet sind;
- die Pflichtbindung einer Beruflichen Fachrichtung an ein berufsübergreifendes Fach unter massiver Reduzierung des Volumens der Beruflichen Fachrichtung ist nur möglich, wenn ein gesondertes Lehrangebot für Lehramtsstudiengänge entwickelt wird, und dieses wiederum setzt eine Konzentration der Studiengänge auf wenige Universitäten voraus;
- die Pflichtbindung an ein berufsübergreifendes Fach unter Reduzierung des Volumens dieses Zweitfachs im Sinne eines „Nebenfachs“ setzt ebenfalls eigene Studiengangkonzeptionen voraus und läßt Zweifel an der hinreichenden Kompetenz der so ausgebildeten Lehrer für studienbezogene Bildungsgänge (z.B. im Beruflichen Gymnasium) innerhalb des beruflichen Bildungswesens aufkommen.

Eine Lösung, die allen angerissenen Teilaspekten gerecht wird, dürfte es kaum geben. Deshalb erscheint eine Regelung wie die des Landes Nordrhein-Westfalen sinnvoll, nach der Varianten angeboten werden: Das Studium einer Beruflichen Fachrichtung (z.B. Maschinentechnik) kann mit einer Speziellen beruflichen Fachrichtung (z.B. Fertigungstechnik) als zweitem Fach kombiniert



werden; eine Berufliche Fachrichtung kann aber auch mit einem allgemeinem Fach verbunden werden; das Studium dauert in diesem Falle - je nach Affinität des Faches - entsprechend länger. Hinsichtlich der Fächerkombinationen ist zu beachten, daß eine Reihe von Bundesländern sowohl bei der Einstellung in den Vorbereitungsdienst als auch in den Schuldienst bestimmte Auflagen macht (vgl. hierzu im einzelnen Abs. 2.4).

### **3.4 Lehramtsstudiengänge mit Diplom**

Wie bereits in Absatz 2.5 ausgeführt, hat die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eine Umwandlung der Lehramtsstudiengänge in grundständige, berufspädagogische Diplomstudiengänge vorgeschlagen. Vermutlich lassen sich viele der in dem vorliegenden Beitrag angesprochenen Weiterentwicklungen bzw. Reformen des Studiums in Diplomstudiengängen, die von den Universitäten in eigener Zuständigkeit gestaltet werden können, eher verwirklichen als in zentral geregelten Lehramtsstudiengängen. Gleichwohl schließen auch Lehramtsstudiengänge Flexibilisierungen keineswegs aus, und eine ganze Reihe der unterbreiteten Vorschläge sind in einzelnen Bundesländern im Rahmen von Lehramtsstudiengängen bereits auch realisiert worden. Die Entwicklungen in der Europäischen Union deuten auf weitgehende Deregulierungen hin; diese werden dann auch deutsche Standards der Lehrerausbildung in Frage stellen. Bei aller Sympathie für weniger staatliche Reglementierung, für offene Konzepte mit Freiräumen für autonomes Handeln der Universitäten läßt sich der in Deutschland erreichte Stand der Lehrerausbildung vermutlich doch eher im rechtlichen Rahmen von Lehramtsstudiengängen sichern. Deshalb sollte die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik und sollten die Lehrerverbände den Vorschlag, die Lehramtsstudiengänge in berufspädagogische Diplomstudiengänge umzuwandeln, noch einmal kritisch überdenken. Ein sinnvollerer Weg wäre es vermutlich, integrierte Modelle weiter auszubauen, in denen bei wechselseitiger Anerkennung und organisatorischer Abstimmung von Prüfungsteilen die Erste Staatsprüfung mit der Diplomprüfung verzahnt wird und zum Erwerb eines Diplomgrades führt (z.B. Erste Staatsprüfung mit Abschluß Diplom-Gewerbelehrer/-in in Sachsen-Anhalt) oder in denen Staats- und Diplomprüfung „in einem Rechtsakt“ integriert sind (wie z.B. in Nordrhein-Westfalen versuchsweise für die Fachrichtung Elektrotechnik geplant). Der Grad der staatlichen Einflußnahme auf Inhalt und Struktur der Studiengänge und der von ihr abhängigen Flexibilität zu Innovationen hin ist und bleibt ein Problem sowohl von Lehramts- als auch von Diplomstudiengängen, das vernünftig und verantwortlich handelnde Personen und Institutionen mit Augenmaß zu lösen haben.

### 3.5 Systematisierung und Erweiterung der Lehrerfortbildung

Professionalisierung für Lehren, Erziehen, Beraten, Beurteilen und Innovieren wird nicht mit dem Diplom bzw. der Ersten Staatsprüfung oder im Vorbereitungsdienst abgeschlossen; sie ist ein andauernder Prozeß pädagogischen Denkens und Handelns. Deshalb muß der Bereich der fachwissenschaftlichen und pädagogisch-didaktischen Fortbildung ausgebaut werden. Würde dies konsequent erreicht, so erübrigte sich manches unergiebige Feilschen um Studienanteile, und die angestrebte Studienzeiterkürzung bliebe nicht länger ein Problem.

#### Literatur

- BADER, Reinhard: Strukturzüge einer Fachdidaktik für technikwissenschaftlich-berufliche Fachrichtungen. In: Die berufsbildende Schule 32(1980)12, S. 695-703
- BADER, Reinhard: Fachdidaktik technikwissenschaftlich-beruflicher Fachrichtungen - Versuch eines systematischen Aufrisses von Gegenstandsbereichen fachdidaktischer Forschung und Lehre. In: BADER, Reinhard; HABEL, Werner; SCHLEUCHER, Heinrich: Fachdidaktik technikwissenschaftlich-beruflicher Fachrichtungen an den Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Dortmund: Hochschuldidaktisches Zentrum der Universität Dortmund, 1984, S. 6-56
- BADER, Reinhard: Denken macht den Meister. Thesen zur Weiterentwicklung des beruflichen Schulwesens. In: Die berufsbildende Schule 44(1992)4, S. 216-228
- BADER, Reinhard; HOHMANN, Berthold: Betriebliche Praxiserfahrung von Studierenden für das Lehramt an beruflichen Schulen. Ergebnisse einer Erhebung in den Beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Elektrotechnik, Metalltechnik und Wirtschaftswissenschaften. In: BADER, Reinhard; PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Beruf. Bochum: 1995
- BADER, Reinhard; KREUTZER, Andreas: Fachdidaktiken Beruflicher Fachrichtungen im Studium. Ergebnisse einer Analyse der Studien- und Prüfungsordnungen. In: Die berufsbildende Schule 46(1994)2, S. 51-58
- BADER, Reinhard; KREUTZER, Andreas: Zur Situation der Fachdidaktiken in den Beruflichen Fachrichtungen. In: BADER, Reinhard; PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Beruf. Bochum: 1995
- BADER, Reinhard; SCHÄFER, Bettina: Die Fächerkombination kann entscheiden. Zweifächer in Verbindung mit Beruflichen Fachrichtungen im Lehramtsstudium - Studiemöglichkeiten, Einstellungsbedingungen für das Referendariat, Verwendung im Schuldienst. In: Die berufsbildende Schule 45(1993)12, S. 388-394
- BALS, Thomas: Zur Situation der Ausbildung der Lehrer im Berufsfeld Gesundheit. In:

- BADER, Reinhard; PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Beruf. Bochum: 1995
- BERNARD, Franz: Lehrerbildung für berufliche Schulen in den neuen Bundesländern und ihre Probleme. In: BONZ, Bernhard (Hrsg.): Lehrerbildung für berufliche Schulen. Alsbach/ Bergstr.: 1992, S. 38-57
- BFA - Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Blätter zur Berufskunde: Lehrer/Lehrerin an beruflichen Schulen. Bd. 3-III DO2. (Bearbeiter: Reinhard BADER). Bielefeld: 11. Aufl. 1994
- BONZ, Bernhard: Lehrermangel und die Gestaltung des Studiums für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. In: Die berufsbildende Schule 42(1990)11, S. 664-671
- BONZ, Bernhard: Leitbilder für Lehrer an beruflichen Schulen. In: BONZ, Bernhard; SOMMER, Karl-Heinz; WEBER, Günther (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen. Esslingen: 1992, S. 90-111
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: 4. Aufl. 1972 (1. Aufl. 1970)
- DGfE - Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Empfehlung zur Neuordnung der Ausbildung von Lehrern für das berufliche Schul- und Ausbildungswesen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 77(1981)3, S. 214-219
- DGfE - Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Stellungnahme zum Studium der Lehrer/Lehrerinnen an beruflichen Schulen. In: Die berufsbildende Schule 42(1990)11, S. 672-673
- DRECHSEL, Klaus: Das Konzept der Beruflichen Fachrichtungen an der TU Dresden. Gedanken einer Zwischenbilanz. In: BADER, Reinhard; PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Beruf. Bochum: 1995
- GERDS, Peter: Ausbildung von Diplom-Berufspädagogen für alle Lernorte in der beruflichen Bildung. Bildungspolitisches Fazit eines Modellversuchs an der Universität Bremen. In: Die berufsbildende Schule 43(1991)12, S. 730-743
- GROTTKER, Dieter: Berufsschullehrerausbildung in der DDR. Ein Modell aus der Sicht der Geschichte und Gegenwart. In: BADER, Reinhard; PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Beruf. Bochum: 1995
- ISBERNER, Dieter: Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für berufsbildende Schulen zwischen wissenschaftlicher Bildung und akademischer Berufsausbildung - eine Diskussion zum Ein- und Zweiphasenmodell der Ausbildung. In: BONZ, Bernhard; SOMMER, Karl-Heinz; WEBER, Günther (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen. Esslingen: 1992, S. 343-351
- JENEWEIN, Klaus: Betriebliche Berufspraxis - ein konstitutiver Bestandteil der Berufsschullehrerausbildung in technischen Fachrichtungen. In: Die berufsbildende Schule 45(1993)6, S. 202-209

JENEWEIN, Klaus: Lehrerausbildung und Betriebspraxis. Bochum: 1994

JOST, Wolfdietrich: Duale Ausbildung für Berufsschullehrer/-innen. Ein Integrationsmodell. In: BADER, Reinhard; PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Beruf. Bochum: 1995

KMK - Kultusministerkonferenz: Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt mit Schwerpunkt Sekundarstufe II - Lehrbefähigung für Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens. Beschluß vom 5.10.1973

KUHLMEIER, Werner; UHE, Ernst: Die Hamburger Konzeption der Ausbildung der Lehrer an beruflichen Schulen. In: BADER, Reinhard; PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Beruf. Bochum: 1995

KUTSCHA, Günter: Zur Professionalisierung des Berufspädagogen. In: Die berufsbildende Schule 41(1989)12, S. 762-775

LIPSMEIER, Antonius: Der neue Diplom-Gewerbelehrer in Baden-Württemberg. Fortschritt durch Rück-Schritt. In: Die berufsbildende Schule 43(1991)7/8, S. 423-438

LIPSMEIER, Antonius: Berufsschullehrer-Studiengänge im Kontext von Bedarfsdeckung und Professionalisierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88(1992)5, S. 358-378

RAUNER, Felix: Zur Begründung und Struktur gewerblich-technischer Fachrichtungen als universitäre Fächer. In: BANNWITZ, A.; RAUNER, F. (Hrsg.): Wissenschaft und Beruf. Berufliche Fachrichtungen im Studium von Berufspädagogen des gewerblich-technischen Bereiches. Bremen: 1993, S. 61-74

ROSE, Heinz: Erfahrungen der Ausdifferenzierung beruflicher Fachrichtungen in Sachsen. In: BANNWITZ, A.; RAUNER, F. (Hrsg.): Wissenschaft und Beruf. Berufliche Fachrichtungen im Studium von Berufspädagogen des gewerblich-technischen Bereiches. Bremen: 1993, S. 61-74

RÜTZEL, Josef; SCHAFFEL, Franz: Professionalisierung von Gewerbelehrern/-innen. Integrative Studienanteile als Kernstück eines Darmstädter Modells. In: BADER, Reinhard; PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Beruf. Bochum: 1995

SOMMER, K.-H.: Rolle und Funktion des Lehrers an beruflichen Schulen. In: NIEHUES, M.; RUHLAND, H.-J.; STEFFENS, H.-J. (Hrsg.): Lehrer an beruflichen Schulen. Rekrutierung, Ausbildung und Selbstverständnis. Krefeld: 1982, S. 23-25

STORZ, Peter: Chemiebezogene Umfelder und Perspektiven der Lehrerausbildung für Chemietechnik. In: BADER, Reinhard; PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Beruf. Bochum: 1995

STRATMANN, Karlwilhelm: Die historische Entwicklung der Gewerbelehrerbildung. In: Die berufsbildende Schule 46(1994)2, S. 40-51



## **II Ausgewählte Analysen zur Situation der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen**



## **Lehrende in der schulischen Berufsbildung**

### **1 Das Lehrpersonal als Objekt der Berufspädagogik**

Das Lehrpersonal in der beruflichen Bildung war und ist seit längerer Zeit ein besonderes berufspädagogisches Objekt der Forschung und Lehre sowie des praktischen Bemühens der Autoren. Schon in den sechziger Jahren wurden ca. 300 Kölner Kandidaten des Gewerbelehreramts in einem Zeitraum von etwa 10 Jahren untersucht, d.h. von dem Übergang der Gewerbelehrausbildung vom Berufspädagogischen Institut (BPI) an die Universität zu Köln bis zur Vereinheitlichung der Lehrergruppen im beruflichen Bereich in Nordrhein-Westfalen (u.a. *Sommer* 1968, 1976). Anfang der siebziger Jahre stand die praktische Arbeit bei der Ausbildung von Ausbildern (AdA) in der Region Bodensee/Oberschwaben im Vordergrund, die mit dem Erlaß der Ausbilder-Eignungsverordnung von 1972 erforderlich wurde. Im Jahre 1982 entstand in Stuttgart eine Studie über Rolle und Funktion des Lehrers an beruflichen Schulen (*Sommer* 1982, 1984). Auch der pädagogischen Ausbildung von Ingenieuren und Betriebswirten im Hinblick auf ihre betrieblichen Führungsaufgaben sowie der pädagogischen Qualifizierung von Lehrkräften in Erwachsenenbildung wurde verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt (*Sommer* 1978, 1979, 1988, *Wessely* 1979, *Sommer/Fix* 1991).

Im Jahre 1987 begannen die Institutsprojekte „Lehrende in der Berufsbildung“ (LiB) unter Leitung von *R. Nickolaus*, an denen Studenten beteiligt waren und die das Ziel verfolgten, ein modifiziertes Modell des „forschenden Lernens“ zu realisieren. Bei diesem Vorhaben konnte auf Erfahrungen aus einem Vorläuferprojekt über Gemeinschaftskundeunterricht an beruflichen Schulen zurückgegriffen werden. Sie zeigten, daß einerseits sehr positive motivationale Effekte mit dieser Lernform verbunden sind und andererseits ein wesentlich tieferes Eindringen in die behandelte Thematik gewährleistet ist. Die Projekte wandten sich zunächst dem betrieblichen Ausbildungspersonal zu (u.a. *Nickolaus* 1989, 1992, *Sommer/Nickolaus* 1989, 1991, 1992). Im SS 1992 wurde ein Nachfolgeprojekt (LiB II) begonnen, das sich der Gruppe des Lehrpersonals an beruflichen Schulen zuwendet. Im Rahmen dieses Projektes entstand inzwischen eine Diplomarbeit - die erste Diplomarbeit des im WS 1991/92 neu eingerichteten Diplomstudienganges Technikpädagogik (*Sommer* 1992, *Andler/Sommer* 1993, *Nickolaus* 1993) -, die sich der Situation und Problematik



der Ausbildung der ersten Phase zukünftiger Lehrer an gewerblich-technischen Schulen am Beispiel der Universität Stuttgart widmet (*Seltmann* 1993). Über relevante Befunde dieser Arbeit und Erfahrungen am Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik (BWT) der Universität Stuttgart mit projektorientierten Studien soll im folgenden berichtet werden.

## **2 Ergebnisse aus einer Stuttgarter Untersuchung zur Situation der ersten Ausbildungsphase künftiger Lehrer für gewerblich-technische Schulen**

Im Mittelpunkt der Untersuchung, zu der hier ausgewählte Ergebnisse präsentiert werden, standen neben Rekrutierungsfragen vor allem Probleme der universitären Ausbildungsphase aus der Perspektive der Studierenden. Der wenig standardisierte Fragebogen wurde im Frühjahr 1992 entwickelt. Durchgeführt wurde die Befragung nach einem kleinen Pretest zu Beginn des WS 1992/93. Die zu diesem Zeitpunkt geringe Stuttgarter Studentenzahl in den Gewerbelehrerstudiengängen ermöglichte eine Vollerhebung, der Rücklauf lag bei 67 %.

### **2.1 Sozialbiographische Daten der Studierenden**

In den vorwiegend in den 60er und 70er Jahren entstandenen Studien zum Gewerbelehrer wird der Gewerbelehrerberuf in der Regel als typischer Aufsteigerberuf oder auch als Plattformberuf zum Durchstieg in „echte“ akademische Berufe beschrieben (u.a. *Rosensträter* 1961, S. 107 ff., *Lempert* 1962, S. 112, *Sommer* 1968, S. 22 ff.). Die im Rahmen der hier vorgestellten Untersuchung ermittelten Daten deuten im Vergleich mit Daten aus einer Erhebung des deutschen Studentenwerkes darauf hin, daß sich inzwischen Gewerbelehrerstudenten in ihrer sozialen Herkunft nur wenig vom „Normalstudenten“ unterscheiden. Zwar stammen nach wie vor ca 50 % der Stuttgarter Gewerbelehrerstudenten aus Elternhäusern, in welchen der Vater einen Beruf mit geringerem sozialem Status ausübt, doch gilt dies auch für den Normalstudenten (*BMBW*, 1989). Erhalten blieb bis heute ein hoher Anteil von Gewerbelehrerstudenten, deren Väter funktionsnahe Berufe ausüben, seien dies pädagogische Berufe (15 %) oder gewerblich-technische Berufe (63 %). Trotz eines relativ großen Anteils der Studierenden mit einer dem Studium vorausgegangen abgeschlossenen Lehre (45 %) unterscheidet sich die Altersstruktur der Stuttgarter Gewerbelehrerstudenten nicht signifikant von der Altersstruktur der Studierenden insgesamt. Inzwischen hat sich dies allerdings nachhaltig geändert, bedingt durch einen sehr hohen Anteil von „Seiteneinsteigern“ die über einen

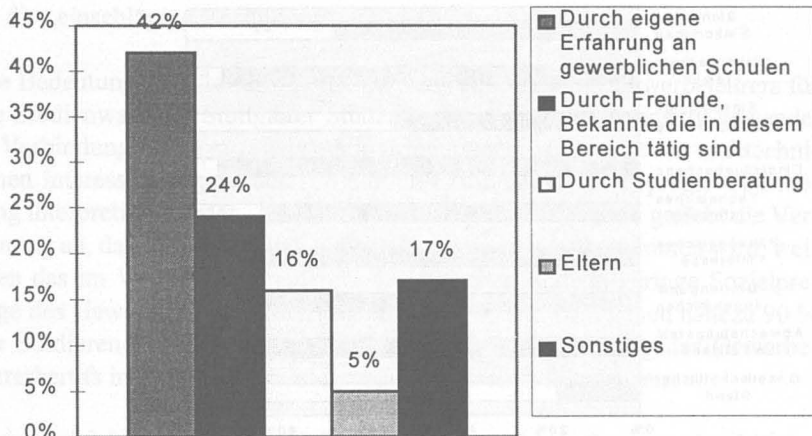


Abb. 1: Wie sind Sie auf den Gewerbelehrerberuf bzw. auf das Gewerbelehrerstudium aufmerksam geworden? (Seltmann, S. 83).

FH- oder auch einen Universitätsabschluß im ingenieurwissenschaftlichen Bereich verfügen. So wurden für das WS 1993/94 ca. 130 Einstufungen von FH- bzw. Universitätsabsolventen vorgenommen, denen etwa 60 grundständig studierende Erstsemester gegenüberstehen. Damit verschieben sich die Anteile der in der Untersuchung von 1992 ermittelten Hochschulzugangsberechtigungen (allgemeine Hochschulreife 71 %, fachgebundene Hochschulreife 22 %, Fachhochschulreife 7 %) gravierend.

## 2.2 Studienwahlmotive und Interessenschwerpunkte der Studierenden

Mit der Umwandlung des Gewerbelehrerstudienganges in Baden-Württemberg in einen Diplomstudiengang wurde als Nebeneffekt auch das berufliche Spektrum der Absolventen erweitert, da mit einem Diplomabschluß, wie das Beispiel des Diplom-Handelslehrers zeigt, der Weg in andere Tätigkeitsfelder als das der beruflichen Schulen erleichtert wird. Der Anteil der Stuttgarter „Gewerbelehrerstudenten“, die langfristig oder auch nur vorübergehend in einem anderen Tätigkeitsfeld als der Schule ihre künftige Perspektive sehen, liegt in dieser Untersuchung bei ca. 25 %, wovon allerdings nahezu die Hälfte die zunächst ins Auge gefaßte Beschäftigung in der Industrie als Durchgangsstadium zum künftigen Schuldienst sieht. Etwa 70 % der Studierenden sind von vornherein auf die Tätigkeit im Schuldienst fixiert. Vor dem Hintergrund der zeit-

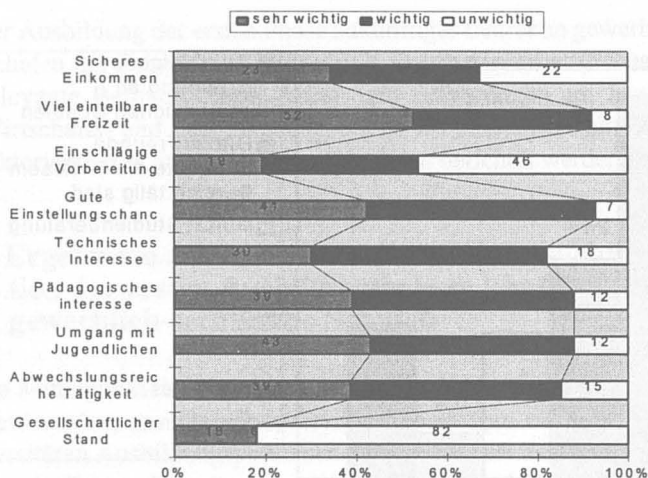


Abb. 2: Studien- bzw. Berufswahlfaktoren nach ihrer Bedeutung (Seltmann, S. 84).

weise massiert auftretenden Rekrutierungsprobleme, die gegenwärtig durch die schlechte konjunkturelle Lage überdeckt werden, ist von besonderem Interesse, wie das Interesse der Studierenden auf den Gewerbelehrerberuf gelenkt wurde und welchen Faktoren für die Studienwahlentscheidung Bedeutung zugemessen wird.

Abbildung 1 zeigt, daß der mehr oder weniger direkte Kontakt bzw. eigene oder auch durch Freunde vermittelte Erfahrungen im Bereich der gewerblichen Schulen eine herausragende Rolle beim Zugang zum Gewerbelehrerstudium spielen.

Entscheidend beeinflußt wird die Studienwahl der Gewerbelehrerstudenten durch die erwarteten Einstellungschancen, was sich sowohl in der Anfang/Mitte der 80er Jahre absinkenden Studienbewerberzahl als auch in den steigenden Nachfragezahlen der 70er Jahre ausdrückt. Unsere Untersuchungsbefunde bestätigen dies ebenfalls und verweisen darüber hinaus auf die Bedeutung weiterer in der Befragung standardisiert vorgegebener Berufswahlfaktoren (Abb. 2).

Wir greifen aus Raumgründen hier lediglich einige der in Abb. 2 angeführten Faktoren für eine nähere Behandlung auf, wobei wir uns zum Teil von subjektiven Relevanzkriterien leiten lassen. Die Übersicht zeigt, daß aus der Perspektive der Gewerbelehrerstudenten lediglich zwei Faktoren eine relativ bescheidene Rolle bei der Studienwahl spielen,

- der gesellschaftliche Status des Gewerbelehrers und
- die „einschlägige Vorbildung“.

Die Bedeutungslosigkeit des gesellschaftlichen Status des Gewerbelehrers für die Studienwahl der Stuttgarter Studenten könnte einerseits positiv gewendet in Verbindung mit dem relativ stark ausgeprägten pädagogischen und technischen Interesse als Ausdruck für eine primär inhaltlich ausgeprägte Orientierung interpretiert werden. Andererseits bietet sich eher negativ gefärbt die Vermutung an, daß dieses Studium nur von Studierenden aufgenommen wird, welchen das im Vergleich zu anderen akademischen Studien geringe Sozialprestige des Gewerbelehrers unwichtig erscheint. Tatsächlich gehen nahezu 90 % der Studierenden von einer geringen sozialen Wertschätzung des Gewerbelehrerberufs im Vergleich zu anderen akademischen Berufen aus.

Die vergleichsweise geringe Bedeutungszuschreibung für eine einschlägige Vorbildung korrespondiert mit den Anteilen an Studierenden, die „einschlägige“ Vorbildungen vorweisen können oder auch nicht. Vor allem jene Studierenden, die lediglich über eine fachgebundene Hochschulreife verfügen oder über ein Fachhochschulstudium zum Gewerbelehrerstudium kamen, schreiben der eigenen Vorbildung eine wesentlich bedeutendere Rolle zu als jene, die über eine allgemeine Hochschulreife verfügen ( $\chi^2 = 50.2$ ,  $df = 28$ , Signifikanz = 0.006).

Ebenfalls statistisch signifikante Unterschiede zeigen sich zwischen Studierenden mit allgemeiner und fachgebundener Hochschulreife bzw. Fachhochschulabschluß im pädagogischen Interesse, das bei letzteren eine größere Rolle zu spielen scheint ( $\chi^2 = 9.4$ , Signifikanz = 0.05).

Das in der Übersicht deutlich werdende technische Interesse der Studierenden erweist sich bei der weiteren Analyse von zentraler Bedeutung für die Aufrechterhaltung der Studienmotivation. Jene Studierenden, die sich ein geringes technisches Interesse zuschreiben, neigen deutlich stärker als die technisch Interessierten dazu, ihre Studienwahl skeptisch zu beurteilen und dieses Studium nicht noch einmal aufzunehmen. Dies wird verständlich vor dem Hintergrund der Dominanz der ingenieurwissenschaftlichen Studienanteile, deren Bewältigung viele der Studierenden zudem vor erhebliche Probleme stellt. Während die Studierenden dem pädagogischen Interesse eine noch größere Bedeutung zuschreiben als dem technischen Interesse, löst sich diese positive Besetzung des Pädagogischen, sobald eine Interesseneinschätzung der in der Berufspädagogik behandelten Themen abverlangt wird, auf.

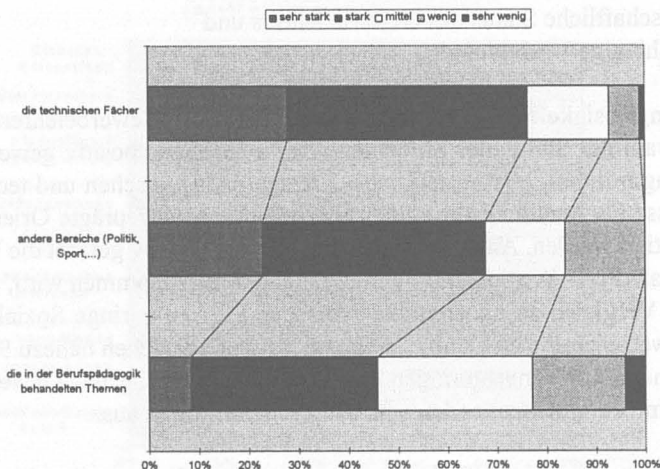


Abb. 3: Interessenschwerpunkte der Studierenden an Inhalten der Fächer im Gewerbelehrerstudiengang (Seltmann, S. 93)

Zurückzuführen ist die skeptische Wertung der realen berufspädagogischen Lehrveranstaltungen primär auf deren Ausrichtung, die aus der Perspektive der Studierenden direkte Bezüge zum künftigen Tätigkeitsfeld vermissen läßt und u.a. über Gebühr mit theoretischen Grundlagen und terminologischen Klärungen behaftet scheint. Die Einschätzung der Qualifizierung in den einzelnen wissenschaftlichen Teildisziplinen, gemessen an der antizipierten Qualifikationsanforderung künftiger Unterrichtstätigkeit (in der Regel in Berufsschulklassen), erweist sich als umgekehrtproportional zum Interesse an den jeweiligen Lehrveranstaltungen.

Trotz des stark ausgeprägten technischen Interesses der Studierenden empfinden sich über 80 % in den ingenieurwissenschaftlichen Fächern überqualifiziert. Im erziehungswissenschaftlichen Bereich, oder besser bezogen auf die künftigen pädagogischen Handlungssituationen, fühlen sich trotz des Wissens, daß sich eine praktisch orientierte 2. Ausbildungsphase an die wissenschaftliche Ausbildung anschließt, 50 % der Studierenden unterqualifiziert. Diese Einschätzung schlägt sich mit spezifischen Akzentuierungen auch in den Voten für die künftige Studienplangestaltung nieder, wonach ca. 76 % der Studierenden in den ingenieurwissenschaftlichen Fächern Kürzungen und 4 % eine Ausweitung vornehmen würden, wogegen in den berufspädagogischen Lehrveranstaltungen insgesamt 15,8 % der Studierenden für Kürzungen und 25,6 % für Ausweitungen plädieren. Eher „praxisorientierte“ berufspädagogische Lehrveranstaltungen, wie beispielsweise Technikdidaktik oder Übungen zum

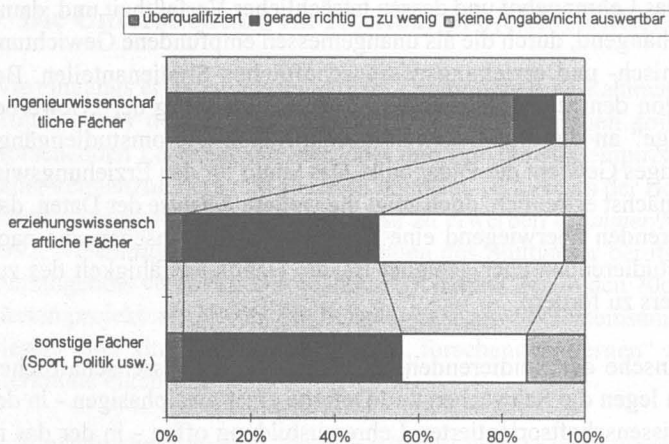


Abb. 4: Qualifizierung durch die Studienfächer im Gewerbelehrerstudiengang im Urteil der Studierenden (Seltmann, S. 105).

Schulpraktikum, würden 44 % bzw. 42 % der Studierenden größeren Raum geben, ähnliches gilt auch für die Pädagogische Psychologie.

### 2.3 Problembereiche der ersten Ausbildungsphase aus der Sicht der Studierenden.

Die von uns erhobenen Daten verweisen auf fünf besonders ausgeprägte Problembereiche, die teils studiengangspezifischer, teils aber auch allgemeiner Natur sind. An erster Stelle stehen eher studiengangspezifische Probleme organisatorischer Art, die primär daraus erwachsen, daß die Studierenden gezwungen sind, ihren Stundenplan aus verschiedenen Lehrangeboten zusammenzustellen, die hauptsächlich für andere Studiengänge gedacht sind und deren zeitliche Koordination erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Daneben wird u.a. über die räumliche Zersplitterung der Lehrangebote und bürokratische Auswüchse geklagt. An zweiter Stelle studentischer Probleme erscheinen Phänomene der „Massenuniversität“. Beklagt wird in diesem Zusammenhang die Unpersönlichkeit, Anonymität und Massenabfertigung an der Universität, die vor allem in den ingenieurwissenschaftlichen Hauptfächern stark ausgeprägt scheint. Schwierigkeiten mit einzelnen Fächern oder auch allgemein mit den (Prüfungs-)Anforderungen folgen an dritter Stelle. Die weiteren zwei Schwierigkeitsbereiche sind wieder studiengangspezifischer Art. Gekennzeichnet sind sie durch Diskrepanzen zwischen Studienangeboten und der künftigen Berufspraxis der Studierenden bzw. durch Diskrepanzen zwischen studentischen Er-

wartungen an das Lehrangebot und dessen tatsächlicher Verfaßtheit und, damit z.T. zusammenhängend, durch die als unangemessen empfundene Gewichtung zwischen technisch- und erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen. Bemängelt wird von den Studierenden z.T. die enge Anlehnung der „Gewerbelehrstudiengänge“ an die ingenieurwissenschaftlichen Diplomstudiengänge und ein zu geringes Gewicht der Pädagogik. Das klingt für den Erziehungswissenschaftler zunächst erfreulich, doch zeigt die weitere Analyse der Daten, daß sich die Studierenden überwiegend eine „andere“ Lehre wünschen, die nach Meinung der Studierenden eher geeignet ist, die Handlungsfähigkeit des zukünftigen Lehrers zu fördern.

Kritik und Wünsche der Studierenden an den erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen legen die Schwächen und Defizite einer zweiphasigen - in der ersten Phase wissenschaftsorientierten Lehrerausbildung offen - in der das in der Pädagogik ohnehin problematische Theorie-Praxis-Verhältnis im Brennpunkt liegt.

(Anzahl der Nennungen)

<b>a) Studiengangsspezifische Problembereiche</b>	
Koordinations- und organisatorische Probleme, Bürokratie	38 %
(Prüfungs)anforderungen, allgemein oder in speziellen Fächern	21 %
Diskrepanzen zwischen Studienangebot und erwarteter künftiger Berufspraxis	17 %
„unangemessene“ Gewichtung von Technik und Erziehungswissenschaft im Studiengang	11 %
<b>b) „allgemeine“ Probleme</b>	
Unpersönlichkeit, Anonymität und Massenabfertigung an der Universität (insbesondere in den ingenieurwissenschaftlichen Fächern)	28 %
<b>c) sonstiges</b>	29 %

*Abb. 5: Die größten Probleme der ersten Phase der Gewerbelehrerausbildung aus der Perspektive der Stuttgarter Studenten*

### 3 Die Untersuchung im Kontext projektorientierter Studien

Wie eingangs erwähnt, entstand diese Diplomarbeit im Rahmen eines Institutsprojekts, das den Studierenden die Möglichkeit geben soll, in Form des „forschenden Lernens“ die Methodik und Problematik empirischer Forschung näher kennenzulernen und zugleich in einem Teilbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vertiefte Kenntnisse zu erwerben (Sommer/Nickolaus 1989, 1992, Nickolaus 1994). Das im Rahmen des Stuttgarter berufspädagogischen Lehrangebots verankerte Projektkonzept hat mit den in den 70er Jahren propagierten projektorientierten Studiengängen insoweit Gemeinsamkeiten, als auch diesem eher singulären Projekt dem „forschenden Lernen“ zugeschriebene Merkmale eigen sind wie

- Einflußnahme auf die Themenauswahl und Themenakzentuierung durch die Studierenden,
- Kooperative Entscheidungsprozesse bei der Auswahl von Forschungsmethoden und -strategien,
- damit einhergehende Risiken von Umwegen, Fehlversuchen, aber auch die Chance unerwarteter Funde und fruchtbarer Momente und
- die Notwendigkeit, den gewählten Ansatz mit Ausdauer und logischer Konsequenz bis zu einem Ergebnis durchzuhalten (vgl. BAK 1979, S. 14).

Die Unterschiede sind allerdings unübersehbar. Sie manifestieren sich z.B. im Stellenwert des projektorientierten Studiums, der gemessen am Anspruch eines durchgängigen Projektstudiums in Stuttgart sehr bescheiden ausfällt (nur ein Bruchteil der Studierenden nimmt dieses Angebot wahr) und im hochschulpolitischen und -didaktischen Anspruch. Bezüge zwischen den oben dargestellten Problemen der wissenschaftlichen Ausbildung der Gewerbelehrerstudenten und projektorientierten Studien werden erkennbar, sofern man sich die Begründungen projektorientierter Studien vergegenwärtigt.

Die Forderung nach (durchgängig) projektorientierten Studiengängen ging aus von der Kritik an einer Hochschulausbildung, die sich ausschließlich am Kanon tradierter Fachinhalte orientiert, die die Bedürfnisse der Studierenden nicht hinreichend berücksichtigt, praxisfern und durch hierarchische Organisationsstrukturen geprägt ist (vgl. Nickolaus 1994).

Die nahezu ausschließliche Orientierung des Gewerbelehrerstudiums am Kanon tradierter Fachinhalte, deren Integration weitgehend dem Studierenden überlassen bleibt, die unbefriedigende Berücksichtigung studentischer Bedürfnisse und die von den Studierenden als praxisfern empfundenen Lehrangebote



können auch bei den Stuttgarter Studenten als Basis ihrer Kritik identifiziert werden. Singuläre Projekte, wie jenes, auf das dieser Beitrag zurückgeht, sind sicherlich nicht geeignet, die Ursachen dieser Kritik auszuräumen. Dennoch bieten sie dazu einige Ansatzpunkte und bergen andererseits auch einige Probleme, die sich in der Praxis herausgeschält haben. Als positive Ansatzpunkte könnten gewertet werden:

- Die Auseinandersetzung mit empirischen Forschungsprozessen erfolgt, da sie auf reale Probleme bezogen ist, intensiver als im Rahmen „systematischer“ Lehrveranstaltungen. Gefördert wird in diesem Zusammenhang auch die Einsicht in die Notwendigkeit, wissenschaftstheoretische und -methodologische Themen zum Gegenstand des Studiums zu machen.
- Die zum Teil bei den Studierenden zu beobachtende Konsumhaltung in Lehrveranstaltungen wird in der Regel überwunden. Verursacht wird dies primär durch die Gestaltungsmöglichkeiten, die sich den Studierenden im Rahmen projektorientierter Studien bieten.
- Distanzen zwischen „Lehrenden“ und „Lernenden“ schwinden, ihre Beziehungen sind weniger formell, persönliche Kontakte werden gefördert.
- Das Tun der Studierenden erhält über die Eigenqualifikation hinaus einen Sinn.
- Inhalte verlieren ihren isolierten Charakter und werden in größeren Zusammenhängen vergleichsweise intensiver erarbeitet.

Als eher negativ ist anzuführen:

- Projekte, auf deren Zielsetzung und Gestaltung alle Projektteilnehmer Einfluß nehmen können, befinden sich in der Gefahr, daß ihr Umfang akzeptable Grenzen überschreitet.
- Der Aufwand für die Lehrenden wird vor allem dann, wenn Erträge des Projekts gesichert werden sollen, deutlich höher als bei anderen Lehrveranstaltungsformen.
- Ein geringer Anteil der Studierenden neigte dazu, die mit der Projektform verbundenen Freiräume wenig produktiv zu nutzen, und sammelte lediglich nach Studienplan vorgesehene Stunden.
- Die für den Projektfortschritt dringend notwendigen kontinuierlichen Dokumentationen bereiten mehr Schwierigkeiten als wünschenswert.
- Bei langer Laufzeit des Projekts wird es zunehmend schwieriger, „neue“ Studenten einzubinden. Da das Projekt Lehrdeputate bindet, reduzieren sich durch diesen Effekt die Wahlmöglichkeiten der Studierenden.
- Ohne eine ausreichende Zahl an Lehrpersonen ist es nicht möglich, in derartige Projekte alle Studierenden einzubinden.

# Literatur

- ANDLER, Roland; SOMMER, Karl-Heinz: Der neue Stuttgarter Diplomstudiengang Technikpädagogik. In: MELEZINEK, Adolf; KURZ, Günther (Hrsg.): Ingenieurpädagogik. Brücke zwischen Lehre und Forschung, Bd. 31. Alsbach/Bergstr.: Leuchtturm 1993, S. 5-10
- BUNDESASSISTENTENKONFERENZ BAK (Hrsg.): Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse des Ausschusses für Hochschuldidaktik. Bonn 1970
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Das soziale Bild der Studentenschaft in der BRD, 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. Bad Honnef: Bock 1989
- LEMPERT, Wolfgang: Der Gewerbelehrer. Eine soziologische Leitstudie. Göttingen: Enke 1962
- NICKOLAUS, Reinhold: Das Beziehungsgefüge zwischen betrieblichem Ausbildungspersonal und Auszubildenden - ein Literaturbericht. Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 9. Esslingen: DEUGRO 1989
- NICKOLAUS, Reinhold: Selbstverständnis und Tätigkeitsfeld von Ausbildern. Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 16. Esslingen: DEUGRO 1992
- NICKOLAUS, Reinhold: Zur Umgestaltung des „Gewerbelehrerstudiengangs“ in Baden-Württemberg. In: Die berufsbildende Schule 45. Jg. (1993) 1, S. 28-30
- NICKOLAUS, Reinhold: Forschungsvorhaben als Teil der Lehre - Ergebnisse aus Institutprojekten zu den Lehrenden in der Berufsbildung (LiB). In: SOMMER, Karl-Heinz (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Forschung und Lehre. Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 18. Esslingen: DEUGRO 1994, S. 155-168
- ROSENSTRÄTER, Heinrich: Lehrer und Schüler an der Berufsschule. Eine Untersuchung und Darstellung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses an der gewerblichen Berufsschule. Essen: Girardet 1961
- SELTSMANN, Thilo: Lehramtsstudium - Probleme der ersten Phase der Ausbildung zukünftiger Lehrer für gewerblich-technische Schulen am Beispiel der Universität Stuttgart. Diplomarbeit am Lehrstuhl für Berufspädagogik der Universität Stuttgart 1993 (Kurzfassung in Band 18 der Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, hrsg. von Karl-Heinz SOMMER, Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Forschung und Lehre. Esslingen: DEUGRO 1994)
- SOMMER, Karl-Heinz: Die Gewerbelehrerbildung. Eine Untersuchung über Studiengang und Kandidaten des Gewerbelehramts an der Universität zu Köln. (Schriftenreihe Berufserziehung im Handwerk, H. 25, hrsg. von Friedrich SCHLIEPER). Laasphe: Carl 1968
- SOMMER, Karl-Heinz: Zur Ausbildung von schulischen Berufserziehern - Ergebnisse und Befunde der Gewerbelehrerbildung. In: SCHANZ, Heinrich (Hrsg.): Entwicklung

- und Stand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Holland & Josenhans 1976, S. 191-212
- SOMMER, Karl-Heinz: Ingenieurpädagogik oder die Befähigung von Ingenieuren zu pädagogischem Handeln. In: BAUMGARDT, Johannes; HEID, Helmut (Hrsg.): Erziehung zum Handeln. Festschrift für Martin Schmiel. Trier: Spee 1978, S. 277-289
- SOMMER, Karl-Heinz: Pädagogik für Ingenieure? Überlegungen zu einem Studienmodell "Ingenieurpädagogik". In: Kontaktstudium. TAE-Report, Organ der Technischen Akademie Esslingen, 1978, H. 3, S. 7
- SOMMER, Karl-Heinz: Pädagogische Qualifizierung von Lehrkräften in der Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In: Kontaktstudium, Zeitschrift für die Fort- und Weiterbildung in Technik und Wirtschaft, 1979, H. 2, S. 12
- SOMMER, Karl-Heinz: Rolle und Funktion des Lehrers an beruflichen Schulen. In: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Lehrer an beruflichen Schulen - Rekrutierung, Ausbildung und Selbstverständnis. Krefeld: Joh. van Acken 1982, S. 23 - 35. Wiederabdruck in: Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, hrsg. von SOMMER, Karl-Heinz. Stuttgart: DEUGRO 1984, S. 151-171
- SOMMER, Karl-Heinz: Die Ausstattung des Ingenieurs und Betriebswirts mit „allgemeinen“, vor allem mit pädagogischen Kenntnissen. In: Weiterbildung in Wirtschaft und Technik, 1988, H. 1, S. 7-10
- SOMMER, Karl-Heinz: Schulische Berufs- und Wirtschaftspädagogen unter quantitativem und qualitativem Aspekt. Zu gleich eine Einführung in die Problematik. In: BONZ, Bernhard; SOMMER, Karl-Heinz; WEBER, Günter (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen. Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 15. Esslingen: DEUGRO 1992, S. 14-72
- SOMMER, Karl-Heinz; FIX, Wolfgang: Menschenführung als pädagogische und betriebliche Aufgabe von Führungskräften. In: ASCHENBRÜCKER, Karin; PLEIß, Ulrich (Hrsg.): Menschenführung und Menschenbildung. Perspektiven für Betrieb und Schule. Festschrift für Ernst WURDACK zum 65. Geburtstag. Hohengehren: Schneider 1991, S. 71-83
- SOMMER, Karl-Heinz; NICKOLAUS, Reinhold: Das Beziehungsgefüge zwischen Ausbildern und Auszubildenden - Skizzen zu einem Projekt „Forschendes Lernen“. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive. Für Joachim MÜNCH. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 1989, S. 225-238
- SOMMER, Karl-Heinz; NICKOLAUS, Reinhold: Anforderungsänderungen und betriebliches Ausbildungspersonal - ausgewählte Ergebnisse des IBW-Projekts „Lehrende in der Berufsbildung (LiB)“. In: BANNWITZ, Alfred; SOMMER, Karl-Heinz (Hrsg.): Anforderungsänderungen und ihre Konsequenzen für Tätigkeit und Ausbildung von betrieblichen und schulischen Berufspädagogen. Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 14. Esslingen: DEUGRO 1991, S. 258-270

- SOMMER, Karl-Heinz; NICKOLAUS, Reinhold: Handlungsbedingungen des betrieblichen Bildungspersonals. In: SCHANZ, Heinrich (Hrsg.): Berufsbildung im Zeichen des Wandels von Technik, Wirtschaft und Gesellschaft. Festschrift für Bernhard BONZ zum 60. Geburtstag. Stuttgart: Holland & Josenhans 1992, S. 95-105
- WESELY, Wolfgang: Weiterbildung für die Erwachsenenbildung - Entwurf eines Kontaktstudienmodells. In: Kontaktstudium, Zeitschrift für die Fort- und Weiterbildung in Technik und Wirtschaft, 1979, H. 2, S. 13-17



## **Fachdidaktik im Universitätsstudium Beruflicher Fachrichtungen**

### **Ergebnisse einer schriftlichen Befragung der Hochschullehrenden**

„Aber je mehr der Gewerbelehrer in die Prozesse von Wissenschaft eingebunden wird, weil sein Studium anders nicht mehr verantwortet werden kann, um so stärker wird die Anforderung fachdidaktischer Transformation. Für diese aber wird weder der angehende Lehrer hinreichend ausgebildet noch - und das ist bislang viel zu wenig in den Blick gehoben - das benötigte Lehrpersonal der Hochschulen. Die Probe aufs Exempel wäre der Antrag auf eine fachdidaktische Habilitation in einer ingenieurwissenschaftlichen Fakultät. Ich fürchte, diese Nagelprobe würde schmerzhaft enden“ (*Stratmann* 1988, S. 491).

Die pointierte Einschätzung *Stratmanns* benennt Probleme, die allen Beteiligten geläufig sind, mit denen sie tagtäglich umgehen und zu deren Lösung es wohl keine allgemein einsetzbaren Konzepte gibt. Sie geben Anlaß zu zweierlei Überlegungen: Die Relevanz einer fachdidaktischen Ausbildung dürfte mittlerweile unbestritten sein, auch wenn höchst unterschiedliche Vorstellungen darüber herrschen, was Fachdidaktik ausmacht und welche Aufgaben sie hat (vgl. hierzu auch die Beiträge in *Bannwitz; Rauner* 1993). Der zweite Aspekt bezieht sich auf hochschuldidaktische Fragen nach der Integration, Realisation und Relevanz der Fachdidaktik als Wissenschaft in die Universitäten - die Fakultäten, Fächer und Institute. Auf diese Fragen versucht der vorliegende Beitrag Antworten zu geben.

Es werden die Ergebnisse des zweiten Teils einer Untersuchung vorgestellt, die am Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Dortmund im Sommer 1993 durchgeführt wurde. Im ersten Teil erfolgte eine Analyse der Studien- und Prüfungsordnungen aller deutschen Hochschulen, die Berufsschullehrer und -lehrerinnen ausbilden (vgl. *Bader; Kreutzer* 1994). Der zweite Untersuchungsschritt ist eine empirische Erhebung zum Verständnis von Fachdidaktik. Dabei wurden Fragebögen an die Lehrenden aller bundesdeutschen Hochschulen, die Berufsschullehrer ausbilden, verschickt und ausgewertet. Konzeption und Ergebnisse der Befragung werden dargestellt, kommentiert und in den Forschungsstand eingebettet.

# 1 Konzeption der Untersuchung

## 1.1 Leitfragen und methodischer Ansatz

Der *Deutsche Bildungsrat* kommt in seinem Strukturplan für das Bildungswesen zu dem Schluß: „Eine Fachausbildung ist Voraussetzung für jede Lehrfähigkeit. Zur Fachausbildung gehört auch die jeweilige fachdidaktische Komponente“ (1970, S. 225). Konkretisierend wird dann ausgeführt: „Die Ausbildung des Lehrers wird sich fachlich nicht immer so spezialisieren wie die Ausbildung des Fachmannes für nicht-pädagogische Berufe. Sie ist so anzulegen, daß Schwerpunkte des Lehrerberufs betont werden. (...) Aus der Zielsetzung der fachlichen Ausbildung für den Lehrer ergibt sich, daß fachdidaktische Lehrveranstaltungen zur Fachausbildung gehören. Fachdidaktik ist im Fach verwurzelt. Sie verbindet das Fach mit der Schulpraxis“ (S. 225).

Hieraus ergibt sich eine erste Leitfrage für die Untersuchung: In welcher Form findet die Verbindung von Fach und Schulpraxis in der universitären Ausbildung statt? Welche Theoriegebäude stehen hinter der fachdidaktischen Ausbildung an den einzelnen Universitäten? Um es auf einen Nenner zu bringen: Was ist Fachdidaktik im Verständnis der Fachdidaktiker?

Die Verfasser des Strukturplans für das Bildungswesen stellten umfangreiche Überlegungen zu den Aufgaben der Fachdidaktik an (S. 225f.). Das abschließende Statement macht allerdings deutlich, daß es *die* Aufgaben der Fachdidaktik nicht geben kann, sondern daß Aufgabenbereiche je nach Fach und Schulform bzw. -stufe variieren: „Inhaltliche Aussagen über das Verhältnis von fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Ausbildung im einzelnen zu machen, ist nur im Hinblick auf das jeweilige Fach und unter Berücksichtigung der Ausbildung der Lehrer (zum Beispiel für bestimmte Schulstufen und Schularten bzw. Schulformen) möglich. Sie näher zu definieren und zu erproben ist eine wichtige zukünftige Aufgabe“ (S. 226). Eine zweite Leitfrage der Untersuchung ist abzuleiten: Welche Aufgaben werden von den Vertretern der Fachdidaktik an den einzelnen Hochschulen als vorrangig angesehen? Welche Inhalte haben demzufolge fachdidaktische Veranstaltungen?

Die Integration der Fachdidaktik in die Studiengänge läßt sich empirisch anhand von Faktoren wie zeitliche Einbindung in das Studium und personelle Besetzung ablesen. Der Stellenwert einer Disziplin an einer Hochschule oder in einem Studiengang wird unter anderem durch die Personalstruktur (Professoren, wissenschaftliche Mitarbeiter oder Lehrbeauftragte) geprägt. Der berufliche Werdegang der Vertreter eines Faches kann Hinweise zum Beispiel auf

den Bezug der Lehrveranstaltungen zur zukünftigen Berufspraxis der Studierenden geben. Hieraus ergibt sich eine dritte Leitfrage der Untersuchung: Welchen Status hat die Fachdidaktik im Studiengang bzw. im Fach?

Zusammenfassend läßt sich das Interesse der vorliegenden Untersuchung mit drei Fragestellungen skizzieren:

1. Was sind Fachdidaktiken Beruflicher Fachrichtungen im Verständnis der Fachdidaktiker?
2. Welche Aufgaben haben Fachdidaktiken Beruflicher Fachrichtungen? Welche Schwerpunkte gibt es?
3. Wie sind Fachdidaktiken Beruflicher Fachrichtungen in die Hochschulen und Studiengänge eingebunden?

Um Erkenntnisse im Sinne dieser Leitfragen finden zu können, wurden in einem ersten Operationalisierungsschritt jeder Leitfrage genauere Untersuchungsbereiche zugeordnet. Diese wurden so festgelegt, daß sie zum einen für die Beantwortung der betreffenden Fragestellung relevant sind, zum anderen von den Befragten (vgl. Abs. 1.2) mit einiger Sicherheit kompetent zu beantworten waren.

Leitfrage 1: Reichweite der didaktischen Konzeption (z.B. Schulfach, Ausbildungsberuf, Berufsfeld); Ausbildungsbereich, auf den sich die Konzeption bezieht (z.B. Schule oder Betrieb); Definitionen von Fachdidaktik; Zuordnung (Erziehungs- oder Fachwissenschaften);

Leitfrage 2: Aufgaben der Fachdidaktik; Inhalte der Lehrveranstaltungen; Methoden in den Lehrveranstaltungen; Kooperation mit anderen Fachbereichen bzw. mit Studienseminaren;

Leitfrage 3: Prüfungsrelevanz; Personalstruktur.

Der zweite Schritt der Operationalisierung bestand darin, innerhalb der Untersuchungsbereiche konkrete Fragestellungen zu entwickeln und Items zu isolieren, die valide Aussagen liefern und Folgerungen zulassen. Um vergleichbare Ergebnisse trotz unterschiedlicher Studiengangskonzeptionen, individueller Interpretationen von Fachdidaktik und divergierender Rahmenbedingungen zu erzielen, sollte ein standardisierter Fragebogen (d.h. mit überwiegend geschlossenen bzw. halbgeschlossenen Fragen) konzipiert werden. Nur im Falle der Definition des Begriffs „Fachdidaktik“ wurde eine offene Frage gestellt, um eine Beeinflussung der Antworten weitestgehend auszuschließen.

Die Items derjenigen Fragestellungen, die sich auf zeitliche Rahmenbedingun-



gen, Prüfungsrelevanz, persönliche Daten der Lehrenden etc. beziehen, waren unproblematisch. Im Gegensatz dazu standen diejenigen Fragestellungen, die sich auf Methoden der Lehrveranstaltungen, Inhalte und Aufgaben der Fachdidaktik und didaktische Konzeptionen beziehen. Hier wurden die Items in Anlehnung an verschiedene Literaturquellen (*Deutscher Bildungsrat* 1970, *Jungblut* 1972, *Bader* 1975, *Keck* 1990) ausgewählt. Die Rohfassung des Fragebogens wurde einigen Fachdidaktikern zur Begutachtung vorgelegt; ihre Kommentare und Anregungen wurden bei der endgültigen Version berücksichtigt.<sup>1</sup>

Es ließ sich trotz allem nicht vermeiden, daß die abgefragten Items nicht zu allen fachdidaktischen Konzeptionen der einzelnen Hochschullehrenden paßten; oft lag dies an Begrifflichkeiten (hauptsächlich am Vorverständnis des Begriffs Fachdidaktik), wie durch persönliche Rücksprache mit Befragten in Erfahrung gebracht wurde. Hier befand sich die Untersuchung in einem Dilemma: Einerseits sollten gerade das Verständnis von Fachdidaktik und das Selbstverständnis der Fachdidaktiker erforscht werden, andererseits mußte mit Begriffen operiert werden, die notwendigerweise auf ein gewisses Vorverständnis trafen. Bei Rückfragen wurde deshalb stets darauf verwiesen, daß der Begriff Fachdidaktik formal, im Sinne der Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz (*KMK* 1973), verwendet wurde.

Der Fragebogen enthält teilweise Fragestellungen, bei denen eine Bewertung bzw. Quantifizierung vorzunehmen war. Eine Problematik bei solchen Bewertungen ist, daß die Kategorien (z.B. 'häufiges Thema' versus 'gelegentliches Thema') nicht eindeutig abzugrenzen sind, eine weitere die Zuordnung von Zahlenwerten zu den Aussagen: Um im obigen Beispiel zu bleiben, ist 'häufig' nicht notwendigerweise doppelt so oft wie 'sehr häufig', obwohl die zugeordneten Werte dies suggerieren. Dennoch bietet dieses Verfahren den Vorteil, daß die Nennungen über die Grundgesamtheit hinweg verglichen werden können, indem die Mittelwerte der einzelnen Items gegenübergestellt werden. Im Zusammenhang mit den Häufigkeiten der Nennungen lassen sich so Tendenzen ablesen, die wichtige Hinweise auf den Stellenwert der jeweiligen Items für das Verständnis von Fachdidaktik geben.

## 1.2 Adressaten

Anspruch der Untersuchung war eine möglichst vollständige Erfassung der fachdidaktischen Angebote und Ansätze an den bundesdeutschen Universitäten. Um einen möglichst hohen Rücklauf zu erzielen, sollten die Lehrenden, die fachdidaktische Veranstaltungen anbieten, nach Möglichkeit persönlich

angeschrieben werden. Deshalb wurden die Vorlesungsverzeichnisse des Sommersemesters 1993 der betreffenden Universitäten zu Rate gezogen.<sup>2</sup> Hochschullehrende, die nur im Wintersemester Veranstaltungen angeboten haben, wurden so unter Umständen nicht erfaßt. Da aber meist ein Personalverzeichnis existierte, dürften dies nur sehr wenige Lehrende sein.

In den Fällen, in denen keine Ansprechpartner ermittelt werden konnten, wurde ein Satz Fragebögen (zwei für jede an der Universität vertretene Fachrichtung) an einen uns bekannten Fachdidaktiker bzw. an den betreffenden Studienfachberater mit der Bitte um entsprechende Weiterleitung geschickt.

### 1.3 Rücklauf

Insgesamt wurden 221 Fragebögen verschickt, und zwar 128 namentlich an Hochschullehrende und 93 nach dem oben beschriebenen Verfahren an die Fachbereiche. Den Rücklauf dokumentiert Darst. 1.

Verschickt	Zurück	Prozent
128 namentlich	65	50,8%
93 an Fachbereiche	45	48,4%
(nicht auswertbar)*	20	9%
Insgesamt zurück	130	58,8%
Ausgewertet	110	49,8%

Darst. 1: Rücklauf

*\*unvollständig ausgefüllt, nicht relevanter Fachbereich (allgemeinbildendes Fach) etc.*

Den Rücklauf, bezogen auf die beteiligten Hochschulen, zeigt Darst. 2. Bei dieser Aufstellung ist zu beachten, daß einige Fachbereiche „Sammelantworten“ geschickt haben<sup>3</sup>, so daß sich ein Fragebogen auf einen Fachbereich oder eine Gruppe von Hochschullehrenden bezieht. Diese Antworten wurden aber nicht gewichtet. Die Fragebögen der Universität Bremen werden in Kapitel 3

Universität	Anzahl Rückläufe	Prozent (N=110)
Aachen	2	1,8
Bamberg	1	0,9
Berlin(FU)	1	0,9
Berlin(Humboldt)	4	3,6
Berlin(TU)	3	2,7
Bochum	2	1,8
Chemnitz	4	3,6
Darmstadt	3	2,7
Dortmund	5	4,5
Dresden	9	8,2
Duisburg	3	2,7
Erfurt	1	0,9
Erlangen	1	0,9
Essen	6	5,5
Göttingen	1	0,9
Hamburg	4	3,6
Hannover	6	5,5
Hohenheim	2	1,8
Kaiserlautern	1	0,9
Karlsruhe	2	1,8
Kassel	6	5,5
Köln	2	1,8
Magdeburg	4	3,6
Mannheim	1	0,9
München(TU)	4	3,6
München(U)	1	0,9
Oldenburg	3	2,7
Osnabrück	2	1,8
Paderborn	3	2,7
Potsdam	1	0,9
Rostock	1	0,9
Saarbrücken	2	1,8
Siegen	3	2,7
Stuttgart	3	2,7
Wuppertal	2	1,8
Anonym	11	10,0
Ingesamt	110	100

Darst. 2: Rücklauf nach Hochschulen

gesondert behandelt, da die Situation der Fachdidaktik in Bremen vom Fragebogen nicht erfaßt werden konnte. Auch auf die Situation der Technischen Universität Dresden wird dort gesondert eingegangen, obwohl die Antworten in die Auswertung einbezogen wurden.

Darst. 3 zeigt den Rücklauf nach Fachrichtungen. Die Speziellen beruflichen Fachrichtungen wurden den übergeordneten Beruflichen Fachrichtungen zugeordnet.

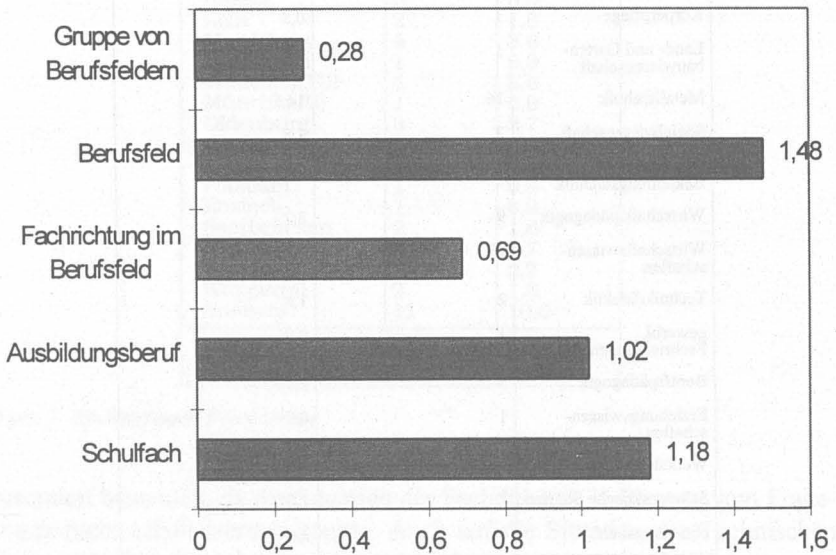
<b>Fachrichtung</b>	<b>Rückläufe</b>	<b>Prozent (N=110)</b>
Bautechnik	12	10,9
Biotechnik	1	0,9
Chemietechnik	2	1,8
Elektrotechnik	15	13,6
Ernährung und Hauswirtschaft	4	3,6
Gestaltungstechnik	4	3,6
Gesundheit	2	1,8
Graphische Technik	2	1,8
Körperpflege	1	0,9
Land- und Garten- bauwissenschaft	1	0,9
Metaltechnik	16	14,5
Sozialwissenschaft	2	1,8
Textil- und Bekleidungstechnik	2	1,8
Wirtschaftspädagogik	9	8,2
Wirtschaftswissen- schaften	23	20,9
Technikdidaktik	2	1,8
gewerbl. Fachrichtungen	1	0,9
Berufspädagogik	3	2,7
Erziehungswissen- schaften	1	0,9
Werkstoffkunde	1	0,9
Schulpraktische Studien	2	1,8
ohne Angaben	4	3,6
<b>Gesamt</b>	<b>110</b>	<b>100</b>

*Darst. 3: Rücklauf nach Fachrichtungen*

## 2 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

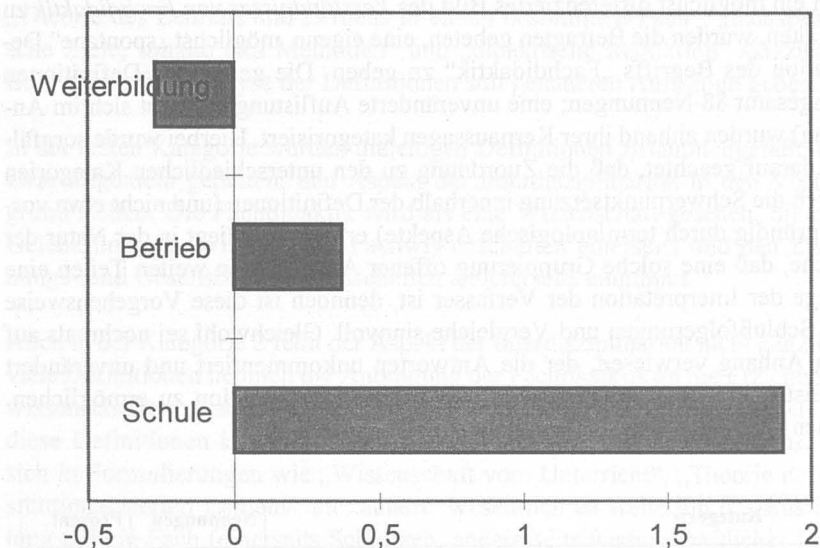
### 2.1 Fachdidaktiken Beruflicher Fachrichtungen im Verständnis der Fachdidaktiker

Eine erste Annäherung an das Selbstverständnis der Fachdidaktiker/-innen erfolgt über die Frage nach den Bezugspunkten der didaktischen Konzeption, d.h. nach der Ausrichtung auf ein Schulfach, ein Berufsfeld oder einen Ausbildungsberuf. Der Bezugsrahmen, in dem eine wissenschaftliche Disziplin von ihrem jeweiligen Vertreter angesiedelt wird, läßt Rückschlüsse auf Spezialisierungen und konkrete (pragmatische) Ausrichtungen des Erkenntnisinteresses zu. Darst. 4 zeigt die Mittelwerte, die die jeweilige Bezugsgröße auf der fünfteiligen Bewertungsskala erhalten hat.



Darst. 4: Reichweite der didaktischen Konzeption (Mittelwerte)[-2: kein Bezugspunkt; 2: sehr wichtiger Bezugspunkt]

Der größte Teil der Befragten bezieht die didaktische Konzeption eindeutig entweder auf ein ganzes Berufsfeld (z.B. Wirtschaft und Verwaltung, Metalltechnik), ein Schulfach (z.B. Betriebswirtschaftslehre, Werkstofftechnik) oder einen Ausbildungsberuf (z.B. Versicherungskaufmann/-frau, Industriemecha-



Darst. 5: Ausbildungsbereich, auf den sich die fachdidaktische Konzeption bezieht (Mittelwerte)  
 [-2: kein Bezugspunkt; 2: sehr wichtiger Bezugspunkt]

niker/-in). Innerhalb der Berufsfelder wird dabei interessanterweise selten spezifiziert (z.B. Versicherung, Fahrzeugtechnik). Ebenso werden selten Berufsfelder zu Gruppen zusammengefaßt (z.B. technische Berufsfelder). Hier erfolgt vermutlich eine Orientierung an der Berufsrealität der Lehrer/-innen, die in der Regel innerhalb eines Berufsfeldes oder mehrerer Berufsfelder (je nach Fächerkombination) unterrichten, aber seltener (jedenfalls in bezug auf die Beruflichen Fachrichtungen) für genau ein Schulfach eingesetzt werden. Diese Vermutung wird durch die Ergebnisse der nächsten Frage nach dem Ausbildungsbereich, d.h. nach der Ausrichtung auf Schule, Betrieb oder Weiterbildung (Darst. 5), unterstützt.

Die Fachdidaktik wird in erster Linie auf die Lehrerausbildung, und zwar auf die Ausbildung der Lehrer für öffentliche Berufsschulen bezogen. Betriebe und Weiterbildung spielen eine untergeordnete Rolle in der Konzeption fachdidaktischer Veranstaltungen, was dadurch zu rechtfertigen ist, daß die Absolventen der Lehrerausbildung in erster Linie für den Lehrerberuf vorgesehen sind. Die von dieser Prämisse abweichende Realität scheint (noch?) keine Auswirkungen auf die Ausbildungskonzeption zu haben.

Um ein möglichst differenziertes Bild des *Verständnisses von Fachdidaktik* zu erhalten, wurden die Befragten gebeten, eine eigene, möglichst „spontane“ Definition des Begriffs „Fachdidaktik“ zu geben. Die genannten Definitionen (insgesamt 88 Nennungen; eine unveränderte Auflistung befindet sich im Anhang) wurden anhand ihrer Kernaussagen kategorisiert. Hierbei wurde sorgfältig darauf geachtet, daß die Zuordnung zu den unterschiedlichen Kategorien durch die Schwerpunktsetzung innerhalb der Definitionen (und nicht etwa vordergründig durch terminologische Aspekte) erfolgte. Es liegt in der Natur der Sache, daß eine solche Gruppierung offener Antworten in weiten Teilen eine Frage der Interpretation der Verfasser ist, dennoch ist diese Vorgehensweise für Schlußfolgerungen und Vergleiche sinnvoll. Gleichwohl sei nochmals auf den Anhang verwiesen, der die Antworten unkommentiert und unverändert auflistet, um allen Interessierten eine eigene Interpretation zu ermöglichen. Einen Überblick über die Ergebnisse bietet Darst. 6.

	Kategorie	Nennungen	Prozent
1	Fachdidaktik als interdisziplinäre Wissenschaft zwischen Fachwissenschaften und Erziehungswissenschaften (und gegebenenfalls weiteren)	8	7,3
2	Fachdidaktik als Theorie des Lehrens und Lernens auf ein Fach bezogen	28	25,5
3	Fachdidaktik als Lehre von den Zielen, Inhalten und Methoden des Faches	15	13,6
4	Berufliche Didaktik statt Fachdidaktik	6	5,4
5	Fachdidaktik als Lehre von der berufsbezogenen Vermittlung relevanter fachlicher Inhalte (didaktische Reduktion)	14	12,7
6	Fachdidaktik als Wissenschaft von der Planung und Analyse von Unterricht	5	4,5
7	Methodik als überwiegende Aufgabe der Fachdidaktik	3	2,7
8	keine/unklare Angabe	31	28,2
	<b>Gesamt</b>	<b>110</b>	<b>100</b>

Darst. 6: Definitionen von „Fachdidaktik“ nach Schwerpunkten

Drei Kategorien (Kategorien 2, 3 und 5) decken 57 von 88 Definitionen (65 %) ab. Es ist also eine deutliche Schwerpunktsetzung im Verständnis von Fachdidaktik zu verzeichnen: Die vorherrschenden Aspekte lassen sich mit

„Theorie des Lehrens und Lernens in einem bestimmten Fach“, „fachspezifische Ziele, Inhalte und Methoden“ und „didaktische Reduktion“ skizzieren. Eine qualitative Analyse der Definitionen soll genaueren Aufschluß geben.

In der ersten Kategorie wurden diejenigen Definitionen zusammengefaßt, die, zwar allgemein gehalten, den Aspekt der Interdisziplinarität in den Vordergrund stellen. Die Fachdidaktik wird als eine Wissenschaft gesehen, die eine Gelenkfunktion zwischen den Fachwissenschaften einerseits und den Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften andererseits einnimmt.

Auch in der Kategorie 2 fehlt der Aspekt der Interdisziplinarität nicht gänzlich; viele Definitionen nehmen die Anbindung der Fachdidaktik an die Erziehungswissenschaften, insbesondere die allgemeine Didaktik auf. Wesentlich für diese Definitionen ist jedoch der Charakter des theoretischen Überbaus, der sich in Formulierungen wie „Wissenschaft vom Unterricht“, „Theorie des institutionalisierten Lernens“ etc. äußert. Wesentlich ist weiterhin die Ausrichtung auf ein Fach (einerseits Schulfach, andererseits wissenschaftliches Fach, eingeschlossen sind hier wohl auch die Beruflichen Fachrichtungen) und die Charakterisierung des Lernens als Prozeß, dessen Spezifika durch die Fachdidaktik theoretisch geleitet werden. Dieser Prozeß wird - ebenfalls theoriegeleitet - mit Hilfe fachdidaktischer Erkenntnisse gestaltet und reflektiert. Einige Definitionen stellen den Praxisbezug explizit in den Vordergrund; so zum Beispiel in der Formulierung „(...) mit dem Ziel (...), Gestaltungsempfehlungen für einzelne Fächer (...) zu geben“.

Kategorie 3 stellt die Fragen nach Zielen, Inhalten und Methoden des beruflichen Unterrichts gleichwertig nebeneinander. Fachdidaktik wird hier als die Wissenschaft angesehen, die Zielentscheidungen ermöglicht, Inhalte entsprechend auswählen hilft und Methoden zur adäquaten Vermittlung entwickelt. In vielen Definitionen dieser Kategorie wird ebenfalls der Aspekt der Gestaltung des Unterrichts aufgegriffen; auch die Integration unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen in der Fachdidaktik klingt in einigen Antworten an.

Kategorie 4 nimmt die Definitionen auf, die sich vom Begriff der Fachdidaktik lösen und den Begriff der „Beruflichen Didaktik“ vorziehen. Diese Berufliche Didaktik integriert das universitäre Wissen (angelehnt an die Inhalte der Ingenieurwissenschaften, die für die jeweilige Berufliche Fachrichtung relevant sind, jedoch auch deutlich über diese hinausweisen) und das Berufswissen der Facharbeiter im entsprechenden Berufsfeld. Mit anderen Worten wird hier eine Verbindung zwischen wissenschaftlich professionalisiertem „Lehrerwissen“ und berufspragmatischem Wissen der angehenden Facharbeiter, also der zu-



künftigen Klientel der angehenden Berufsschullehrer/-innen, angestrebt (vgl. hierzu auch Abs. 3.2).

Wesentliches Kriterium für die Zuordnung zur Kategorie 5 ist das Merkmal der adressatengerechten Umsetzung fachwissenschaftlicher Inhalte. Es geht in der Fachdidaktik um „Aufbereitung eines wissenschaftlichen Stoffes für den Unterricht“, oder, deutlich formuliert, darum, „theoretisch nicht sofort überschaubare Zusammenhänge in didaktischer Reduktion mit Trick und Witz übersichtlich und leicht verständlich darzustellen“. Hier klingen - neben dem Stichwort *didaktische Reduktion* - auch direkt unterrichtsbezogene Aspekte wie *Motivation*, *Schülerzentriertheit* und *Unterrichtsplanung* an.

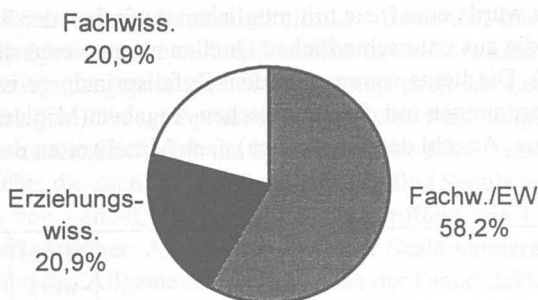
Der Schwerpunkt der Kategorie 6 liegt auf der Unterrichtsplanung. Hinter den hier genannten Definitionen klingt eine Sichtweise von Fachdidaktik als zentraler Komponente der Lehrerbildung, d.h. als der Teildisziplin, die die Qualifizierung der zukünftigen Lehrer und Lehrerinnen ausmacht, an.

Kategorie 7 schließlich stellt die Methodik in den Vordergrund. Dieser Schwerpunkt ist auch in anderen Definitionen zu finden, aber die Definitionen dieser Gruppe sehen die Methodik als Hauptaspekt einer Fachdidaktik.

In der letzten Gruppe wurden die Definitionen zusammengefaßt, die den Schwerpunkt auf zum Teil sehr spezielle Aspekte legen. Hier geht es häufig um die Strukturierung/Systematisierung eines Faches, wobei in den meisten Fällen offen bleibt, ob zum Zweck der wissenschaftlichen Bearbeitung oder für Unterrichtszwecke.

Trotz unterschiedlicher Gewichtungen und unterschiedlicher Begrifflichkeiten kann als Fazit gezogen werden, daß allen Definitionen, die diesen Kategorien zugeordnet werden können und damit gut zwei Drittel der insgesamt erhaltenen Antworten ausmachen, gemeinsam ist, daß die Fachdidaktik in erster Linie die Transformation wissenschaftlicher Erkenntnisse in unterrichtsrelevante und im Unterricht für die jeweilige Schülergruppe umsetzbare Inhalte zu leisten hat. Sie liefert gewissermaßen das Handwerkszeug, das Lehrer und Lehrerinnen benötigen, um Unterricht gestalten zu können.

In Ergänzung zu den Definitionen wurden die Befragten um eine Zuordnung der Fachdidaktik zu den Erziehungs- bzw. Fachwissenschaften gebeten. Nachdem im ersten Teil der Untersuchung zum Entwicklungsstand der Fachdidaktiken die wissenschaftlich-organisatorische Einbindung der Fachdidaktiken in die Studiengänge analysiert wurde (vgl. Bader; Kreutzer 1994), sollte in der



Darst. 7: Zuordnung der Fachdidaktik im Verständnis der Fachdidaktiker/-innen

Befragung die Zuordnung im Verständnis der Fachdidaktiker/-innen erhoben werden. Darst. 7 gibt einen Überblick über das Ergebnis.

Ein Vergleich der Ergebnisse mit denen der Analyse der Studien- und Prüfungsordnungen (Bader; Kreutzer 1995) zeigt, daß sich die Zuordnung aufgrund des Selbstverständnisses nicht unbedingt mit der wissenschaftlich-organisatorischen Zuordnung deckt. Dadurch wird deutlich, daß die Befragten entsprechend ihrem Selbstverständnis (und nicht entsprechend den Rahmenbedingungen an der jeweiligen Hochschule) geantwortet haben. Die Mehrheit der Fachdidaktiker/-innen siedelt die Fachdiaktik sowohl bei den Erziehungs- als auch bei den Fachwissenschaften an, obwohl in 70 % der Studiengänge die fachdidaktischen Veranstaltungen innerhalb der Fachwissenschaften organisiert sind. Es ist anzunehmen, daß die wenigen existierenden Institute, in denen die Fachdidaktiken bzw. Beruflichen Fachrichtungen, teilweise in Verbindung mit Berufspädagogik, zusammengefaßt sind (lt. Studien- und Prüfungsordnungen: 10), dem Selbstverständnis der Fachdidaktiker/-innen am nächsten kommen. Die bereits bei den Definitionen zum Ausdruck gebrachte Stellung der Fachdidaktik als „Gelenk“ zwischen Erziehungs- und Fachwissenschaften bestätigt sich im hier zum Ausdruck gebrachten Selbstverständnis.

## 2.2 Aufgaben der Fachdidaktiken Beruflicher Fachrichtungen

Den Befragten wurde eine Liste mit möglichen Aufgaben der Fachdidaktik vorgelegt, die aus unterschiedlichen Quellen zusammengestellt wurde (vgl. Abs. 1.1). Die Items waren nach dem Zufallsprinzip gelistet. Darst. 8 stellt die Zuordnungen mit den statistischen Angaben (Mittelwert, Standardabweichung, Anzahl der Nennungen) nach Mittelwerten dar.

Nr.	Aufgabe	Mittelwert	s	N
1	Entwicklung fachspezifischer Unterrichtsmethoden und Organisationsformen	1,5	0,76	101
2	Strukturierung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden zu Lerninhalten	1,45	0,75	102
3	Bestimmung fachspezifischer Lernziele	1,38	0,75	102
4	Systematisierung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden mit dem Ziel der Lehrbarkeit	1,36	0,9	100
5	Untersuchung der Bedeutung der Erkenntnisse und Methoden einer Fachwissenschaft für umfassende Lernziele	1,04	0,93	97
6	Austausch von Forschung und Praxis	0,9	1,12	99
7	Kennzeichnung interdisziplinärer Gesichtspunkte des Faches	0,9	0,89	98
8	Entwicklung von Lehrbüchern (Schulbüchern), Filmen und sonstigen Lehr-/Lernmaterialien	0,64	0,97	100
9	Überprüfung der Lehrpläne anhand fachwissenschaftlicher Erkenntnisse	0,51	1,13	95
10	Entwicklung von Methoden zur Lernerfolgsüberprüfung	0,45	1,04	99
11	Legitimierung des Faches für die Schule	0,05	1,38	94

*Darst. 8: Aufgaben der Fachdidaktik - Mittelwert, Standardabweichung und Anzahl der Nennungen [Skala von -2 (keine Aufgabe der Fachdidaktik) bis 2 (sehr wichtige Aufgabe der Fachdidaktik)]*

Die am häufigsten genannten Aufgaben korrespondieren mit den beiden von den Fachdidaktikern am häufigsten genannten Definitionen von

Fachdidaktik (Definitionen Nr. 2 und 3 vgl. Abs. 2.1): Als vordringlicher Aufgabenbereich der Fachdidaktik läßt sich die Nutzbarmachung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse für den schulischen Unterricht klassifizieren (Aufgaben 1 bis 4). Methodische und strukturelle Aspekte des Lehrens und Lernens stehen hier im Vordergrund, aber auch die Frage nach den Lernzielen ist nicht zu vernachlässigen. Die schulpraktische Relevanz wird hauptsächlich auf die Aufgabe, wissenschaftliche Inhalte in eine lehrbare Form zu bringen, bezogen; andere Bereiche, die auch direkt mit dem Arbeitsfeld Schule zu tun haben (z.B. Entwicklung von Lehr-/Lernmaterialien, Überprüfung von Lehrplänen), kursorieren deutlich niedriger. Am unteren Ende der Skala rangieren Aufgaben, die vermutlich eher der Allgemeinen Didaktik als der Fachdidaktik zugeschrieben oder - vor dem Hintergrund der Institution Schule - insgesamt als weniger relevant erachtet werden.

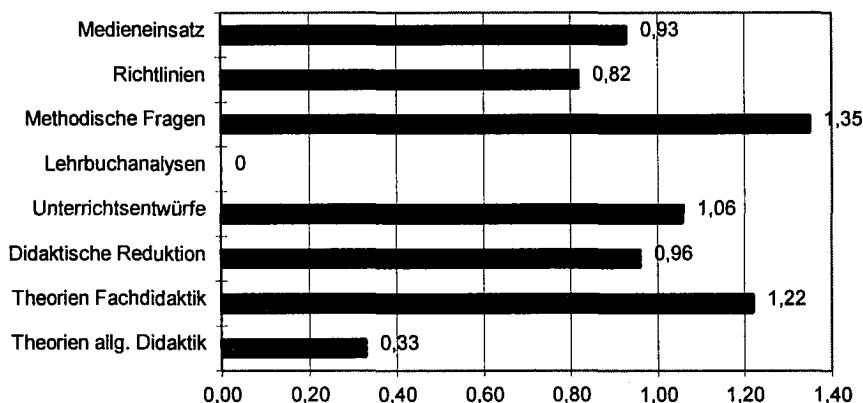
In den offenen Kategorien wurden folgende Aufgaben genannt (in Klammern die Zahl der Nennungen, keine Angabe = 1 Nennung):

1. Lehrerbildung
2. Rückmeldung an Fachwissenschaft
3. Bestimmung von Lernzielen und Inhalten
4. Probleme fachspezifischer Bildung
5. Interdisziplinäre Bildungsforschung
6. Konzepte für Fort- und Weiterbildung
7. Ermittlung beruflicher Anforderungen (2)
8. Unterrichtserfahrung
9. Vorbereitung auf das Referendariat
10. Entwicklung von Modellen und Ansätzen
11. Bedeutung einer Fachwissenschaft für die Lebenswelt der Schüler (2)
12. Fachraum- und Medienkonzepte
13. Analyse der Lehr- und Lernprozesse
14. Begleitung des Schulpraktikums (2)
15. Wechselwirkung von Arbeit und Bildung.

Insgesamt sind in den beiden offenen Kategorien 18 Nennungen erfolgt; es ist also davon auszugehen, daß die meisten Befragten die Aufgaben der Fachdidaktik innerhalb der vorgegebenen Liste sehen. Dennoch geben die darüber hinaus gehenden Nennungen Hinweise auf die Vielschichtigkeit der Aufgaben der Fachdidaktik. Insbesondere die Nennungen (4), (7), (11) und (15), die einen starken Bezug zu Schule als Schnittstelle zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung einerseits und Berufstätigkeit andererseits herstellen, verdienen unter dem Gesichtspunkt der umfassenden Lehrerbildung Aufmerksamkeit.

Unter hochschuldidaktischen Aspekten stellt sich an dieser Stelle die Frage, inwiefern sich die Aufgabenschwerpunkte, die von den Fachdidaktikern/-innen genannt werden, in den Inhalten der Lehrveranstaltungen wiederfinden. Der Fragebogen gab eine Liste zu erwartender Themen vor, die in offenen Kategorien ergänzt werden konnten. Die Aspekte sollten nach der Häufigkeit ihres Vorkommens klassifiziert werden.

Einen Vergleich der Mittelwerte, die die einzelnen Items erreicht haben, ermöglicht Darst. 9.



Darst. 9: Themen in fachdidaktischen Veranstaltungen - Mittelwerte  
[-2: kein Thema; 2: sehr häufiges Thema]

Den höchsten Wert erhielt der Bereich *Methodische Fragen*. Nur einer der Befragten gab an, methodische Fragen nicht zu behandeln; dagegen wird dieser Bereich von 38 Befragten häufig und von 54 Befragten sehr häufig thematisiert. Genuin fachdiaktische Themen wie *Theorien und Modelle der Fachdidaktik* (häufig: 42, sehr häufig: 43), *Unterrichtsentwürfe* (31/46), *didaktische Reduktion* (24/40) und *Medieneinsatz* (38/32) nehmen die folgenden Rangplätze mit nur geringem Abstand ein. *Richtlinien* sind nicht ganz so häufiger Gegenstand fachdidaktischer Veranstaltungen, vermutlich deshalb, weil sie ein wesentlicher Bestandteil der zweiten Ausbildungsphase (Vorbereitungsdienst) sind. Noch seltener sind *Theorien und Modelle der allgemeinen Didaktik* (33/10) und *Lehrbuchanalysen* (18/7) Themen in den Veranstaltungen.

In den offenen Antwortkategorien wurde eine Vielzahl von Inhalten angegeben. Insgesamt gab es 35 Nennungen, von denen im folgenden eine exemplarische Auswahl aufgelistet wird:

Leistungskontrolle (3 Nennungen),  
Struktur des Faches (3),  
Berufliches Lernen (2),  
Berufskunde (2),  
Exkursionen (2),  
Experimente (2),  
Handlungsorientierung (2),  
Berufsfeldlehre (1),  
Curriculumtheorie (1),  
Geschichte der Fachwissenschaft (1),  
Lernpotentiale der Auszubildenden (1),  
Ökologische Grundfragen (1),  
Prüfungen (1),  
Schülermotivierung (1).

Anhand dieser Liste wird deutlich, wie breit die fachdidaktischen Themen gestreut sein können. Insgesamt bestätigt sich die Vermutung, daß die Einschätzung der Aufgaben der Fachdidaktik sehr direkte Auswirkungen auf die Themen der Lehrveranstaltungen haben. Methoden, Lerninhalte und Lernziele stehen sowohl bei den Aufgaben als auch bei den Themen der Lehrveranstaltungen im Mittelpunkt des Interesses. Mit welchen Methoden diese Themen konkret in den Lehrveranstaltungen erarbeitet werden, behandelt der folgende Abschnitt.

Der Fragebogen gab eine Liste gängiger Lehrmethoden in universitären Lehrveranstaltungen vor. Ergänzungen waren in offenen Kategorien möglich. Es war in keinem einzigen Fall so, daß nur eine Methode angekreuzt wurde. Die nachfolgenden Auswertungsergebnisse sind also immer unter dem Blickwinkel zu betrachten, daß eine Mischung von Methoden gegeben ist, wobei keine Aussage darüber getroffen werden kann, wie diese Mischung im konkreten Fall aussieht.

Zunächst erfolgt eine Aufstellung der Methoden, die angegeben wurden, und die Häufigkeit der Nennungen (Darst. 10).

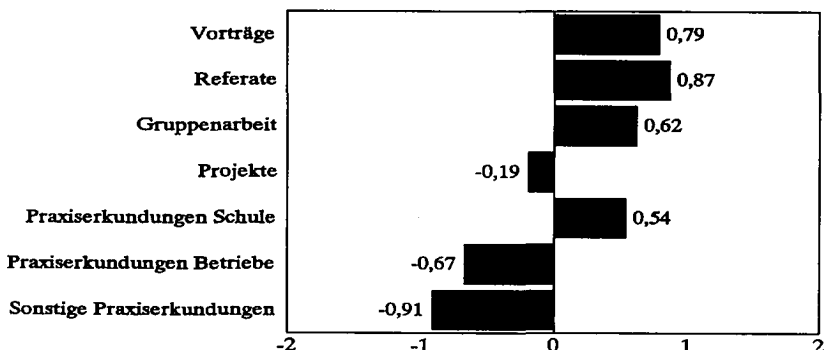
<b>Methode</b>	<b>Häufigkeit der Nennung</b>	<b>Prozent</b>
Vorträge der Lehrenden	103	93,6
Referate der Studierenden	98	89
Gruppenarbeit	94	85,5
Praxiserkundungen (Schule)	85	77,3
Projekte	72	65,5
Praxiserkundungen (Betriebe )	51	46,4

*Darst. 10: Methoden in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen*

Die Nennungen in den offenen Kategorien waren (mit je einer Nennung):

Einzelarbeit,  
 Experimente,  
 fragend-entwickelnder Unterricht,  
 Kurzbeiträge Studierender,  
 Methodenreflexion,  
 Museumsbesuche,  
 Rückfragen der Studierenden,  
 schulpraktische Studien,  
 teilnehmerzentrierte Methoden,  
 Übungen,  
 Unterricht durch Studierende,  
 Unterrichtsentwürfe,  
 Unterricht durch Lehrende.

Insgesamt fällt auf, daß auch in fachdidaktischen Veranstaltungen häufig mit Methoden des Frontalunterrichts gearbeitet wird (Vorträge des Lehrenden und - vermutlich - Referate der Studierenden). Erfreulich ist in diesem Zusammenhang die doch recht häufige Nennung von *Gruppenarbeit* und *Projekten*, die beide auf teilnehmerzentrierte Veranstaltungen hindeuten, die gerade für didaktische (fachdidaktische ebenso wie allgemeindidaktische) Veranstaltungen selbstverständlich sein sollten.



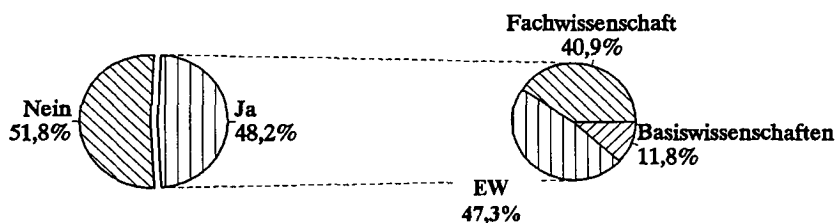
Darst. 11: Häufigkeit der Methoden in fachdidaktischen Veranstaltungen - Mittelwerte [-2: nie; 2: immer]

Die Befragung sah auch vor, die genannten Methoden in bezug auf die Häufigkeit des Vorkommens zu klassifizieren. Ein Vergleich der Mittelwerte über alle Befragten und alle Fachrichtungen hinweg gibt Aufschluß über die Beliebtheit der Methode (Darst. 11).

Auffällig sind die beiden negativen Bewertungsindizes der Methoden *Projekte* und *Praxiserkundungen Betriebe*. *Projekte* scheinen - obwohl sie insgesamt von 54 Hochschullehrenden zumindest gelegentlich durchgeführt werden (Skalenwert 0 oder höher) - wenig beliebt zu sein, sei es aus organisatorischen Gründen oder aus didaktischen Überlegungen. Die Tatsache, daß *Praxiserkundungen Betriebe* (von 37 Lehrenden zumindest 'gelegentlich' durchgeführt) den höchsten negativen Wert aufweisen, deutet darauf hin, daß sich die fachdidaktischen Veranstaltungen auf den Arbeitsplatz Schule (*Praxiserkundungen Schule*: 80 Nennungen von 'gelegentlich' bis 'immer'), also den vermutlich zukünftigen Arbeitsplatz der Studierenden, nicht aber auf den Arbeitsplatz Betrieb als die Erfahrungswelt der zukünftigen Klientel der Studierenden beziehen.

In diesem Zusammenhang ist die Frage nach einer Kooperation mit anderen Fachbereichen oder mit den Studienseminaren der zweiten Ausbildungsphase von Interesse: Aufgrund der genannten Aufgabenschwerpunkte und Themen in Lehrveranstaltungen ist zu vermuten, daß eine solche Kooperation von den





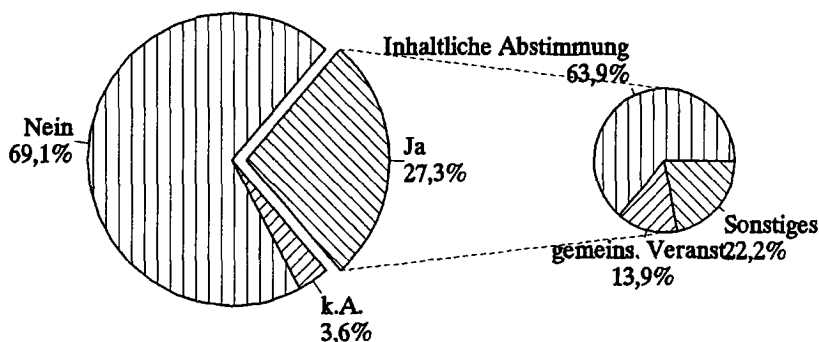
Darst. 12: Kooperation mit anderen Fachbereichen

Fachdidaktikern/-innen angestrebt wird. Darst. 12 veranschaulicht die Ergebnisse in bezug auf andere Fachbereiche.

Insgesamt 53 Hochschullehrende (48 %) beantworteten die Frage nach der Kooperation mit anderen Fachbereichen mit *Ja*. 38 geben an, mit Fachwissenschaften zu kooperieren, 44 mit den Erziehungswissenschaften und 11 mit Basiswissenschaften (Psychologie, Philosophie, Soziologie, Politologie). In den meisten Fällen beschränkt sich die Kooperation auf eine mehr oder weniger informelle inhaltliche Abstimmung (44 Nennungen, d.h. 83 % derjenigen, die überhaupt kooperieren). 19 Hochschullehrende führen gemeinsame Lehrveranstaltungen mit Wissenschaftlern anderer Fachbereiche durch, nur 3 geben an, daß Ringveranstaltungen angeboten werden. Zum Bereich der informellen Zusammenarbeit sind auch die meisten der unter *Sonstiges* genannten Kooperationsformen wie z.B. *außeruniversitäre Treffen* (2 Nennungen) und *Informationsaustausch* (1 Nennung) zu zählen. *Projekte* und *Kolloquium* (je eine Nennung) dagegen gehören in den Bereich der gemeinsamen Veranstaltungen.

Die bisherigen Ergebnisse haben u.a. deutlich gemacht, daß Fachdidaktik in hohem Maße auf das Arbeitsfeld Schule ausgerichtet ist. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach der Kooperation der Fachdidaktiker/-innen mit Studienseminaren der zweiten Ausbildungsphase. Einen Überblick über das Ergebnis ermöglicht Darst. 13.

30 (28 %) der Hochschullehrenden beantworten diese Frage mit *Ja*. Auch diese Zusammenarbeit findet überwiegend auf der informellen Ebene statt: 23 Befragte gaben an, ihre Seminare inhaltlich mit Studienseminaren abzustimmen, nur 5 führen gemeinsame Veranstaltungen durch. Unter *Sonstiges* werden vier-



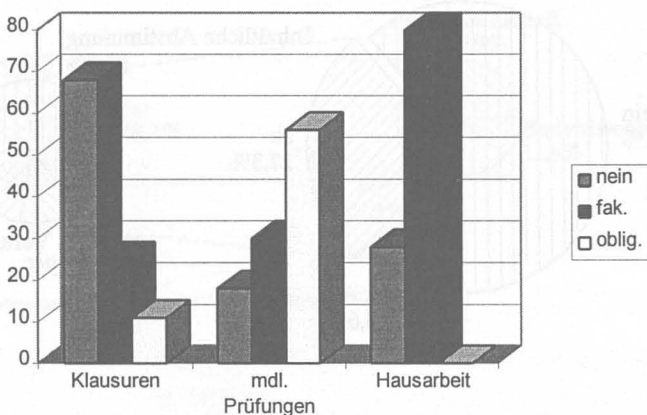
Darst. 13: Kooperation mit Studienseminaren

mal *Tagungen/Arbeitskreise* genannt, des weiteren *Gastvorträge* (3 Nennungen), *freundliche Gespräche* und *Gruppenhospitationen* (je 1 Nennung).

## 2.3 Einbindung der Fachdidaktiken Beruflicher Fachrichtungen

Die Einbindung der Fachdidaktiken in die Studiengänge läßt sich in erster Linie anhand der - im weitesten Sinne - Prüfungsrelevanz ablesen. Hier ist zu unterscheiden zwischen Prüfungsvorleistungen (i.d.R. Leistungsnachweise), die die Studierenden während des Studiums erbringen müssen, und der eigentlichen Hochschulabschlußprüfung (Staatsexamen oder Diplom).

Zunächst ein Blick auf die studienbegleitenden Leistungsanforderungen im fachdidaktischen Bereich: Nur in zwei Fällen wird angegeben, daß keine Leistungsnachweise erworben werden (können?). 99 Hochschullehrende geben an, daß Pflichtenhefte (vermutlich im Sinne der jeweiligen Prüfungsordnung, nicht in dem, daß im Seminar jede(r) einen Leistungsnachweis erwerben muß) erworben werden, 27 stellen auch Wahlscheine aus. Bei den Leistungen stehen die „traditionellen“ Leistungen im Vordergrund (Referat: 91 Nennungen, Hausarbeit: 66), wobei 82 Lehrende Wert auf regelmäßige Teilnahme legen. Klausuren werden überraschenderweise nur in 19 Fällen angeboten; hier wäre aufgrund des vergleichsweise geringeren Zeitaufwandes bei der Beurteilung von Klausuren gegenüber z.B. Hausarbeiten ein höherer Wert zu erwarten gewesen. Bei der offenen Kategorie *Sonstiges* wird in immerhin 8 Fällen *eigener*



Darst. 14: Prüfungsrelevanz der Fachdidaktik

Unterricht der Studierenden genannt, fünf Hochschullehrende verlangen eine mündliche Prüfung. Weitere Nennungen sind u.a. *Projektarbeit*, *Protokolle* und *Durchführung eines Experiments* mit je einer Nennung.

In den meisten Fällen (64 = 58 %) werden Leistungsnachweise nicht benotet. Wenn Leistungsnachweise benotet werden, so handelt es sich in der Regel um Pflichtenhefte. Hier wäre Auskunft darüber, inwieweit an der jeweiligen Universität Leistungsnachweise überhaupt benotet werden, wichtig: Wäre die Bewertung von Leistungsnachweisen gängige Praxis, so machte dieses Ergebnis einen im Vergleich geringeren Stellenwert der fachdidaktischen Leistungsnachweise deutlich.

Wichtiger Indikator für den offiziellen Stellenwert eines Studienganges ist dessen Relevanz für die Hochschulabschlußprüfung. Die Fachdidaktiker/-innen wurden danach gefragt, in welchen Prüfungsbereichen (schriftliche Hausarbeit, schriftliche Arbeiten unter Aufsicht oder mündliche Prüfungen) die Fachdidaktik Gegenstand sein kann oder muß.

Zur Prüfungsrelevanz liegen 104 Angaben (mündliche Prüfungen und Arbeiten unter Aufsicht) bzw. 108 Angaben (Hausarbeit) vor. Einige Befragte ersetzen den Ausdruck *erste Staatsprüfung* durch *Diplomprüfung*; dies wurde nicht gesondert berücksichtigt, da in den meisten Fällen beide Abschlüsse für das Lehramt an berufsbildenden Schulen qualifizieren und insofern im Rahmen der Untersuchung als gleichwertig zu betrachten sind.

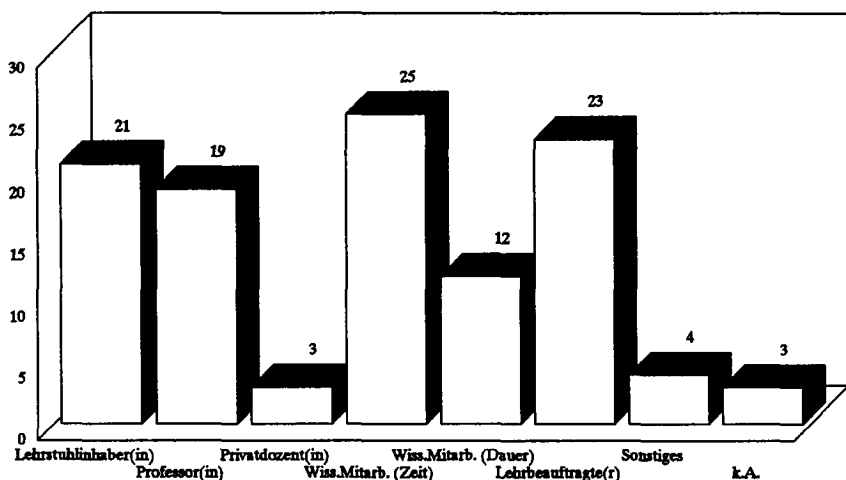
In 36 Fällen (34 %) kann die Fachdidaktik Teilgebiet des schriftlichen Teils der Prüfung sein (obligatorisch: 11, fakultativ: 25). Bei den mündlichen Prüfungen liegt die Zahl der positiven Rückmeldungen deutlich höher: In 56 Fällen ist die Fachdidaktik obligatorisch, in 30 Fällen fakultativ (zusammen 82%). Hier deutet auch die geringe Zahl negativer Aussagen (kein Teilgebiet der mündlichen Prüfung: 18) darauf hin, daß die Fachdidaktik insgesamt einen gewissen Stellenwert erreicht hat, wobei die Frage offen bleibt, wie groß denn tatsächlich die fachdidaktischen Anteile in der Prüfung sind. Des weiteren wäre die Frage interessant, ob die Themensteller bzw. Prüfer Fachwissenschaftler oder Fachdidaktiker sind.

80 Befragte (74 %) geben an, daß die Examensarbeit (Diplomarbeit oder Erste Staatsarbeit) über ein fachdidaktisches Thema geschrieben werden kann. Zu fragen wäre hier ebenfalls, ob die Themensteller Fachwissenschaftler oder Fachdidaktiker sind, also ob eine genuin fachdidaktische Arbeit oder eine fachwissenschaftliche Arbeit mit fachdidaktischen Aspekten zu verfassen ist.

Durch die Kombination der Daten ergeben sich neun Fälle, in denen die Fachdidaktik überhaupt nicht prüfungsrelevant ist.

Ein Vergleich mit den Ergebnissen der Analyse der Studien- und Prüfungsordnungen (Bader; Kreutzer 1995) ergibt hohe Abweichungen im Bereich der Hausarbeit: Dort konnten nur 32 Studiengänge (29 %) ermittelt werden, in denen die Hausarbeit über einen fachdidaktischen Themenbereich geschrieben werden kann. Dieses Ergebnis ist möglicherweise so zu erklären, daß ein Thema für die Hausarbeit so weit gefaßt ist, daß zumindest fachdidaktische Komponenten einbezogen werden können. Eine andere denkbare Erklärung ist die, daß fachdidaktische Arbeiten im Rahmen der Fachwissenschaften oder der Berufspädagogik vergeben und somit den restriktiven Vorgaben der Prüfungsordnungen angepaßt werden.

Bei den schriftlichen Arbeiten unter Aufsicht (Klausuren) und den mündlichen Prüfungen liegen die Ergebnisse beider Untersuchungsteile enger beieinander: Die Analyse der Studien- und Prüfungsordnungen ergab für 39 % der Studiengänge die Möglichkeit bzw. die Verpflichtung, fachdidaktische Themenstellungen zu wählen. Für die mündlichen Prüfungen waren aufgrund der Prüfungsordnungen in 69 % der Studiengänge fachdidaktische Themen wählbar (fakultativ oder obligatorisch). Die Tatsache, daß die Befragung der Fachdidaktiker ein Ergebnis von 82 % ergab, ist vermutlich so zu erklären, daß fachdidaktische Fragestellungen auch dann in die Prüfung einbezogen werden, wenn die betreffende Prüfungsordnung dies nicht ausdrücklich vorsieht. Hier



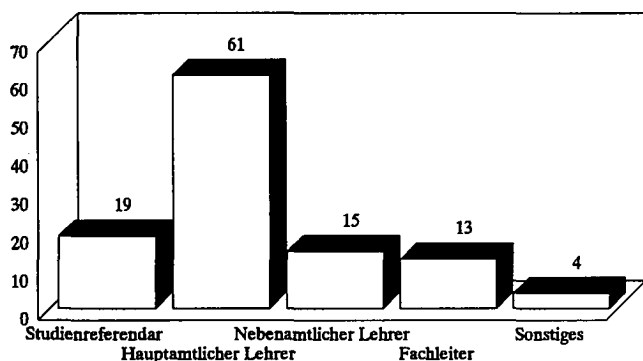
Darst. 15: Position der Fachdidaktiker/-innen in der Hochschule

gilt wahrscheinlich ein ähnlicher Ermessensspielraum wie bei den Hausarbeiten, denn *expressis verbis* verboten ist eine solche Einbeziehung in keiner der vorliegenden Prüfungsordnungen.

Der letzte Teil des Fragebogens sollte Aufschluß geben über die personelle Anbindung der Fachdidaktik. Die Personalstruktur eines (Teil-)Hochschulbereiches gibt - mit Einschränkungen - Aufschluß über den Stellenwert, der ihm beigemessen wird. So deutet die Häufung von befristeten Stellen, die Durchführung der Lehre Lehrbeauftragte und das Fehlen von Lehrstühlen für einen bestimmten Bereich darauf hin, daß eben dieser eine geringere Reputation hat als ein mit Stellen gut ausgestatteter.

Die fachdidaktischen Veranstaltungen werden überwiegend von wissenschaftlichen Mitarbeitern auf Zeit und Lehrbeauftragten durchgeführt, erst an zweiter Stelle von Professoren und Lehrstuhlinhabern. Von den 110 Befragten haben lediglich 21 einen Lehrstuhl für Fachdidaktik. Hier manifestiert sich tendenziell die Befürchtung, daß der Fachdidaktik ein relativ geringer Stellenwert beigemessen wird. Eine Übersicht über die einzelnen Ergebnisse gibt Darst. 15.

Die große Mehrheit der Lehrenden (85 oder 79 %) waren zum Zeitpunkt der Befragung fünf Jahre oder länger an der Hochschule beschäftigt, 16 (15 %)



*Darst. 16: Funktionen von Fachdidaktikern/-innen im Schuldienst*

zwischen zwei und fünf Jahren und lediglich 6 (6 %) weniger als zwei Jahre. Letzteres könnte ein Hinweis darauf sein, daß Planstellen weder neu geschaffen noch - bei der anzunehmenden Fluktuation - zügig wiederbesetzt werden.

23 Befragte waren nie im Schuldienst tätig, 62 waren früher im Schuldienst tätig und 22 sind es noch. Rund jeder vierte Fachdidaktiker kennt demnach das zukünftige Tätigkeitsfeld seiner Studierenden nicht aus eigener, zumindest begrenzter Erfahrung. Bei der Frage nach den Funktionen im Schuldienst gab es die in Darst. 16 zusammengestellten Nennungen.<sup>4</sup>

61 Befragte (56 %) waren bzw. sind als hauptamtliche Lehrer im Schuldienst tätig, weitere 15 (14 %) als nebenamtliche Lehrer. Unter den genannten Befragten befinden sich darüber hinaus 13 Fachleiter unterschiedlicher Fachrichtungen (Textiltechnik, Metalltechnik, Arbeitswissenschaft, Chemie, Elektrotechnik). 50 Befragte (60 %) sind oder waren mehr als fünf Jahre im Schuldienst tätig, 23 Befragte (27 %) zwischen zwei und fünf Jahren und 11 Befragte (13 %) weniger als zwei Jahre. Von 26 Befragten liegen keine Angaben über die Dauer des Schuldienstes vor.

Von den 22 Befragten, die sich noch im Schuldienst befinden, sind 15 hauptamtliche Lehrer (68 %), 3 nebenamtliche Lehrer (14 %), 2 Schulleiter und 2 Fachleiter. 19 Befragte (86 %) sind seit mehr als fünf Jahren im Schuldienst tätig, 2 zwischen zwei und fünf Jahren (9 %) und einer weniger als zwei Jahre.

## 3 Zur Situation an einzelnen Universitäten

### 3.1 Bremen

Die Angaben der Universität Bremen sind in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt. Die Ausbildung der Berufsschullehrer ist dort anders organisiert als in den übrigen Bundesländern, so daß die Einbeziehung der Bremer Daten in die Grundgesamtheit die Ergebnisse verzerrt hätte. Die bestehende - wie auch die geplante - Konzeption des Studienganges wird daher im folgenden in ihren Grundzügen dargestellt.<sup>5</sup>

Das Studium im Studiengang Lehramt Sekundarstufe II Berufliche Fachrichtung ist in Bremen zur Zeit kein grundständiger Studiengang, sondern wird als Aufbaustudiengang nach einem abgeschlossenen Fachhochschulstudium angeboten. Zusätzlich zum Fachhochschulstudium sind fachpraktische Tätigkeiten im Umfang von 12 Monaten nachzuweisen. Weitere sechs Monate sind während des Studiums nachzuweisen. Im Studiengang selbst sind die Berufliche Fachrichtung (in der ein Fachhochschulabschluß erreicht wurde) und ein anderes Unterrichtsfach der Sekundarstufe II (allgemeinbildendes Fach) zu studieren. Für alle Studierenden ist die „Integrierte Eingangsphase Lehrerbildung“ verpflichtend.

Für die Zulassung zur Prüfung ist unter anderem ein Nachweis über die Mitarbeit an der Planung, Durchführung und Auswertung eines Unterrichtsvorhabens (das aus einem obligatorischen Projekt abgeleitet werden sollte) mit eigener Unterrichtstätigkeit in der jeweiligen Beruflichen Fachrichtung oder im anderen Unterrichtsfach vorzulegen. Im jeweils anderen Fach ist ein Schulpraktikum erforderlich.

In der Abschlußprüfung selbst kann die Fachdidaktik Gegenstand der schriftlichen Hausarbeit sein (fachwissenschaftliche oder fachdidaktische Themenstellung). Eines von drei obligatorischen Themengebieten der mündlichen Prüfung wird unter fachdidaktischem Aspekt geprüft.

Der Entwurf einer Studienordnung für ein grundständiges Studium sieht die Berufliche Fachrichtung als Kernstück der universitären Ausbildung. *Gerds u.a.* (1993, S. 154) sehen Berufliche Fachrichtungen als eigenständige Wissenschaftsdisziplinen, die sich von den benachbarten Ingenieurwissenschaften unterscheiden und den Bedarf an fachlich und berufspädagogisch qualifizierten Berufsschullehrern und -lehrerinnen zu decken vermögen. Die Berufliche Fachrichtung soll mit den Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften sowie

dem allgemeinbildenden Fach im Verhältnis 2:1:1 studiert werden. Die Bausteine des Studiums sind wie folgt skizziert (vgl. Gerds u.a. 1993):

- Integrierte Lehrereingangsphase: Orientierung der Studierenden auf die Arbeitswelt und die berufliche Bildungspraxis,
- Studienprojekt: Befähigung zu eigenständiger wissenschaftlicher Arbeit durch Bearbeitung übergreifender fachlicher Probleme,
- Unterrichtseinheit: wissenschaftliche Vorbereitung und Entwicklung einer Unterrichtseinheit,
- Laborveranstaltungen: Angebote, die in Werkstätten etc. realisiert werden,
- berufspädagogisches Praxissemester: Halbjahrespraktikum zum Kennenlernen der Arbeitsbedingungen und Anforderungen berufspädagogischer Praxis aus eigener Erfahrung und durch eigenes Handeln.

Zum Wissenschaftsverständnis und zur hochschuldidaktischen Konzeption der Beruflichen Fachrichtungen an der Universität Bremen sei auf die Beiträge von Rauner (1993 und 1995) verwiesen.

## 3.2 Dresden

Obwohl die Daten der Hochschullehrenden der Technischen Universität Dresden in die Auswertung einbezogen wurden, soll zum besseren Verständnis des dort vertretenen Konzeptes der Begriff der *Beruflichen Didaktik*, den die Dresdener Lehrenden dem Begriff *Fachdidaktik* vorziehen, skizziert werden. Drechsel beschreibt den Standort der Beruflichen Didaktik wie folgt (die Angaben stützen sich auf ein Informationspapier, das Drechsel als Anlage zum Fragebogen zur Verfügung stellte):

Die Berufliche Didaktik gründet sich auf die mit der jeweiligen Beruflichen Fachrichtung korrespondierende Ingenieurwissenschaft und eine - in seiner Terminologie - *Berufswissenschaft der Facharbeiter im Berufsfeld*. Hier werden universitäres Wissen und das „Facharbeiterwissen“ der zukünftigen Klientel der Berufsschullehrer integriert, um die berufliche Bildung in einem Berufsfeld zu gewährleisten. Die Rolle der Beruflichen Fachrichtung definiert Drechsel: „Das spezifische Verhältnis von Arbeit, Technik und Bildung in einem Berufsfeld fordert für die Anlage des Studiums der Berufspädagogen eine adäquate inhaltliche wie strukturell-organisatorische Einbindung in das Gesamtgefüge universitärer Ausbildung. Diese Integrationsfunktion erfüllt die Berufliche Fachrichtung.“



## 4 Bilanzierung und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung ist nicht die erste ihrer Art. Schon 1973 führte *Gustav Grüner* eine ähnliche Untersuchung durch. Im folgenden werden einige Teile der vorliegenden Untersuchung zusammengefaßt und mit den Ergebnissen *Grüners* über einen Zeitraum von 20 Jahren verglichen.

*Grüner* schließt aus seiner Erhebung: „Die Fachdidaktik im Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen in der BRD ist an den einzelnen Hochschulen höchst unterschiedlich organisiert. Ein einheitliches Konzept besteht nicht“ (*Grüner* 1974, S. 6). Diese Einschätzung wird durch die vorliegende Untersuchung für die derzeitige Situation erneut bestätigt.

Auch *Grüners* Aussage, daß „fachdidaktische Lehrveranstaltungen für betriebliche Berufsausbildung (...) ganz zu fehlen“ (*Grüner* 1974, S. 6) scheinen, trifft wiederum zu. Im Fokus des Interesses der Fachdidaktiken steht nach wie vor die Schule als zukünftiger Arbeitsplatz der Studierenden, was angesichts des Anteils der Absolventen, die ihr Berufsziel im staatlichen beruflichen Schulwesen sehen, berechtigt ist, wenngleich heute eine Öffnung dieser recht engen beruflichen Perspektive explizit angestrebt wird.

Die Frage der vorliegenden Untersuchung nach der Kooperation mit anderen Fachbereichen bzw. Studienseminaren unterstreicht und spezifiziert *Grüners* Aussage: „Eine Kooperation der Fachdidaktik mit den Fachwissenschaften ist (...) an mehreren Hochschulen vorgesehen“ (*Grüner* 1974, S. 6). Fast die Hälfte der Befragten gibt an, tatsächlich regelmäßig mit anderen Fachbereichen zu kooperieren. Mit Studienseminaren der zweiten Ausbildungsphase arbeitet etwa ein Drittel der befragten Hochschullehrenden zusammen.

Nur zum Teil trifft *Grüners* Einschätzung der Personalstruktur derzeit noch zu: „Fachdidaktische Lehrveranstaltungen werden in überwiegendem Maße von Lehrbeauftragten aus dem beruflichen Schulwesen wahrgenommen. Wenn fachdidaktische Veranstaltungen von Hochschulangehörigen durchgeführt werden, dann handelt es sich in den seltensten Fällen um Professoren, vielmehr um Angehörige des ‘akademischen Mittelbaues’ (Assistenten, Akademische Räte, Studienräte u.ä.)“ (*Grüner* 1974, S. 6). Nach wie vor werden Lehrveranstaltungen der Fachdidaktik zwar vom „akademischen Mittelbau“ durchgeführt, aber die Zahl der an den Universitäten per Lehrauftrag beschäftigten ist geringer geworden. Die Zahl der Professuren für Fachdidaktik hat sich dagegen erhöht: Von den Befragten hatten 40 eine Professur inne, 21 unter ihnen waren Lehrstuhlinhaber/-innen. Dies signalisiert eine Tendenz zur fortschreitenden

Akzeptanz der fachdidaktischen Ausbildung und eine feste Einbindung dieser Disziplin in die Universitäten.

*Grüner* kommt zu dem Ergebnis, daß „Fachdidaktik (...) nur an wenigen Hochschulen Prüfungsgegenstand“ ist (1974, S. 6). In der vorliegenden Befragung gaben nur neun Hochschullehrende an, daß Fachdidaktik nicht Gegenstand der Abschlußprüfung sein kann. Diese Aussage bezieht sich auf sechs Universitäten, wobei in zwei Fällen der gültigen Prüfungsordnung widersprochen wird, so daß von einem Fehler beim Ausfüllen des Fragebogens ausgegangen werden muß. Insgesamt sind die Fälle, in denen Fachdidaktik nicht geprüft wird, so selten, daß von einer Stärkung der Rolle der fachdidaktischen Studienanteile gesprochen werden kann.

Auch wenn die Ergebnisse viele Tendenzen aufzeigen und in weiten Teilen die Rolle der Fachdidaktik verdeutlichen, kann eine standardisierte Erhebung nicht alle relevanten Aspekte abdecken. Deshalb ist - auf der Grundlage des ausgewerteten Materials - ein dritter Untersuchungsschritt in der Planung, bei dem auf der Grundlage von Interviews die noch offenen Fragestellungen beleuchtet werden sollen. Wichtige Bereiche, die auf diese Weise genauer untersucht werden sollen, sind zum Beispiel die Frage nach dem Methodeneinsatz bzw. der Mischung von Methoden in konkreten Lehrveranstaltungen. Aufgrund der schriftlichen Befragung konnte zwar eine Aufschlüsselung der Methoden nach Verwendung und Häufigkeit der Verwendung erfolgen, nicht aber nach konkreten Ausprägungen in verschiedenen Lehrveranstaltungen.

Ein weiterer Aspekt, der der genaueren Untersuchung bedarf, ist die Kooperation mit anderen Fachbereichen und mit Studienseminaren. Die Erfahrungen, die mit solcher Kooperation gemacht wurden, aber auch die Gründe, aus denen keine Kooperation angestrebt wurde bzw. zustande kam, werden sicherlich einen weiteren Aspekt der Interviews ausmachen. Und schließlich wird das wissenschaftliche Verständnis von Fachdidaktik, das der Forschung und Lehre ihrer Vertreterinnen und Vertreter zugrunde liegt, zu differenzieren sein.

## ANHANG: Definitionen von Fachdidaktik

Nachfolgend werden die im Fragebogen angegebenen Definitionen von *Fachdidaktik* wiedergegeben. Die Definitionen wurden für die maschinelle Auswertung der Fragebögen nach Gruppen zusammengefaßt, wobei immer das Hauptmerkmal (z.B. fachübergreifender Aspekt; didaktische Reduktion etc.) den Ausschlag gab. Da der überwiegende Teil der Definitionen aber mehr als einen Aspekt ansprach (vgl. kommentierend Abs. 2.1), werden die Definitionen nachfolgend - unkommentiert und anonym - gelistet, um die Bandbreite des Verständnisses von Fachdidaktik deutlich zu machen.

*Fachdidaktik als interdisziplinäre Wissenschaft zwischen Fachwissenschaften und Erziehungswissenschaft (und gegebenenfalls weiteren):*

Interdisziplinäre Wissenschaft zwischen Fachwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaft.

Fachdidaktik ist eine die Lernbedeutung von fachwissenschaftlichen Inhalten und Methoden bewertende Wissenschaft zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft.

Anwendung der Erkenntnisse der Allgemeinen Didaktik auf spezielle Fachdisziplin.

Fachdidaktik ist eine Koordinationswissenschaft. Sie hat die Aufgabe, die Erkenntnisse der Fach- und Erziehungswissenschaften und aus Schule und Betrieb zu koordinieren unter Berücksichtigung aller Komponenten, die den Unterricht an beruflichen Schulen der entsprechenden Fachrichtungen bedingen. (Komponenten: Medien, Sozialformen, Lernziele, übergeordnete Erziehungsziele, Schüler-Lehrer, rechtliche Grundlagen, Erfolgssicherung, ...).

Anwendung fach- und erziehungswissenschaftlicher Aspekte auf Probleme beruflicher Aus- und Weiterbildung; in erster Linie auf Probleme des Unterrichts in gewerblich-technischen Berufsfeldern.

Fachdidaktik verbindet pädagogische und fachliche Probleme und Erkenntnisse, stellt Fragen, die weder von der Pädagogik noch von der Fachwissenschaft allein bearbeitet werden können.

Verbindung Hochschule - Schule; Verbindung Fachwissenschaft - Erziehungswissenschaft - Basiswissenschaft.

Auffällige Ungenauigkeit bei der Verwendung des Begriffes in der Literatur. Wesentlich: Vermittelt als Gelenkstück zwischen EZW und Fachwissenschaft interdisziplinäres Zusammenwirken mit den verschiedenen Basiswissenschaften. Fachdidaktische Aufgaben: Zielentwicklung, Stoffauswahl, Methoden- und Medienwahl, Konstruktion des Unterrichts, Überprüfung der Lernorganisation.

## *Fachdidaktik als Theorie des Lehrens und Lernens auf ein Fach bezogen:*

Theorie des Lehrens und Lernens, auf Wirtschaftswissenschaften bezogen, unter Berücksichtigung mehrerer Bezugsdisziplinen.

Theorie des Lehrens und Lernens in speziellen (textil- und bekleidungstechnischen) Unterrichtsfächern. Fachdidaktik bei uns auch Synonym für Unterrichtsmethodik.

Theorie institutionalisierter Lehr-Lern-Prozesse in inhaltlich abgegrenzten Bereichen.

Wissenschaft und Lehre vom Unterricht als Prozeß beruflichen Lernens.

Durch eine (oder mehrere) Fachwissenschaft(en) definierte Didaktik, die Theorien und Methoden der allgemeinen Didaktik (und ggf. benachbarter Fachdidaktiken) einbezieht und i.d.R. ein spezifisches Anwendungsgebiet hat.

Wissenschaft des Lehrens und Lernens im beruflichen Unterricht bezogen auf eine Fachwissenschaft.

Theorie des Unterrichts, der Bildungsinhalte und der Lehrpläne beruflicher Schulen.

Theorie und Praxis der Konstruktion und Analyse von Lehr-Lernarrangements im Rahmen der wirtschaftsberuflichen Ausbildung.

Umsetzung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse und didaktisch-methodischer Modelle auf Unterricht in der beruflichen Fachrichtung.

Auf ein bestimmtes Lehrgebiet/Unterrichtsfach bezogene Wissenschaft vom Lehren und Lernen.

Die auf ein Unterrichtsgebiet/-fach eingeschränkte Theorie und Lehre vom Unterricht.

Theorie und Praxis des institutionalisierten Lernens und Lehrens in fachlich geordneten (Aus-)Bildungsgängen.

Wissenschaft vom Lehren und Lernen bezogen auf die Sachverhalte, Systeme, Prozesse, Methoden und Organisationsformen des Denkens und Handelns im allgemeinen Maschinenbau und in der Fertigungstechnik.

Arbeite mit dem Begriff *Bereichsdidaktik*- als Akzentuierung allgemeindidaktischer Aussagen auf die Spezifika eines abgegrenzten Lebensbereichs.

Fachdidaktik Metalltechnik ist die erziehungswissenschaftliche Disziplin, die Untersuchungen des berufsbildenden Lehr- und Lernprozesses im Berufsfeld "Metalltechnik" mit dem Ziele realisiert, Gestaltungsempfehlungen für einzelne Fächer und Lerngebiete dieses Berufsfeldes zu geben.

Theorie des Lehrens und Lernens, bezogen auf ein spezielles Unterrichtsfach oder einen spezifischen Unterrichtsinhalt.

Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses, bezogen auf eine Fachdisziplin.

Umsetzung didaktischer Modelle in ein bestimmtes Fachgebiet der Fachwissenschaft.

Theorie des Unterrichts in einem spezifischen Lehrgegenstandsbereich.

Lehre vom Lehren und Lernen einer fachlichen Disziplin.

Lehre vom Lehren und Lernen fachspezifischer Inhalte im Hinblick auf die Arbeits- und Lebenssituation.

Theorie, Reflexion und Praxis der Berufsbildungsprozesse im Berufsfeld Elektrotechnik in Schule und Betrieb.

Theoriegeleitete situative Vermittlung von Wissen.

Fachdidaktik Wirtschaftslehre ist die curriculare Dimension der Wirtschaftspädagogik, d.h. sie beschreibt, (...) und entwirft Unterricht für die berufsbezogenen Unterrichtsfächer im Rahmen der kaufmännischen Berufsbildung in Schule, Betrieb und sonstigen Lernorten (z.B. Übungsfirmen).

Spezieller Bereich von Didaktik, Objektbereich durch Fachwissenschaft(en) begrenzt und durch Berufsfeld geprägt. Entwickelt und begründet curriculare Handlungsanweisungen für zielgerichtete und systematische Lehr- und Lernprozesse (Lehrsituationen) (Unterricht) unter den obengenannten Bedingungen.

... ist die Lehre vom Unterricht für spezielle Unterrichtsfächer.

Wissenschaft vom Lehren und Lernen in einem Unterrichtsfach.

### *Fachdidaktik als Lehre von den Zielen, Inhalten und Methoden des Faches:*

Zu lehrende und zu lernende Inhalte eines Unterrichtsfaches unter Berücksichtigung aktiver und partizipativer Unterrichtsmethoden (Kombination von Inhalt und Methode).

Fachdidaktik beschäftigt sich mit den Zielen, Inhalten und Methoden/Medien zur Gestaltung des Unterrichts in metalltechnischen Unterrichtsfächern. Das fachdidaktische Integrationsfeld ergibt sich aus den Bereichen Didaktik, Technikwissenschaften und dem Berufsfeld Metalltechnik.

Ziele, Inhalte und Methoden für die tätigkeitsbezogene Gewinnung von Erkenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in einer bestimmten Fachwissenschaft bzw. Fachwissenschaften.

Begründete (nachvollziehbare) und im Zusammenhang stehende Entscheidungen über das Was und Wie des Lernens.

Antwortversuche auf die Frage, welche Inhalte in welcher Form aus welchem Grund in welcher Art und Weise an Lernende einer Fachrichtung oder eines Berufsfeldes vermittelt werden sollten.

Auswahl, Zuschnitt und Aufbereitung von Fachinhalten für schulische Berufsbildung.

Begründung und Auswahl fachspezifischer Unterrichtsinhalte und Unterrichtsmethoden.

Die Lehre von den Zielen, Inhalten und Methoden der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen innerhalb eines Wissensgebietes.

Fachdidaktik soll sich zum einen damit befassen (entwickeln und überprüfen), wie fachliche Inhalte vermittelt werden können, zum anderen damit, Kriterien zu entwickeln, welche fachlichen Inhalte für eine Bildung/Ausbildung notwendig sind.

Was und wie vom berufsbezogenen Fachwissen vermittelt wird mit dem Lernziel der erfolgreichen Berufsausübung.

1. Systematisierung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden mit dem Ziel der Lehrbarkeit; 2. Strukturierung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden zu Lerninhalten; 3. Bestimmung fachspezifischer Lernziele.

Vermittlung von Zielen, Inhalten, Methoden, Medien zur Qualifizierung von Lehramtsstudenten für das berufliche Schulwesen.

FD erforscht zeitgemäße Wege zum Aneignen von Lernstoff durch Lernende, gibt Lehrern Anleitung zur Umsetzung von Gebieten einer Fachwissenschaft in einer dem Aufnahmevermögen der Lernenden angepaßten Lehrstoff und dessen Vermittlungsmöglichkeiten.

Fachdidaktik - hier für die Berufsfelder Bau, Holz, Farbe - ist die Schnittmenge von Berufspädagogik und Allgemeiner Didaktik, d.h. es wird gefragt, welche Ziele, Inhalte, Methoden und Medien für den Unterricht in den jeweiligen Berufen berücksichtigt werden.

Bildungstheoretische Begründung sowie die Bearbeitung von Ziel-, Inhalts-, Sequentierungsfragen sowie des unterrichtsmethodischen Instrumentariums eines Schulfaches.

### *Berufliche Didaktik statt Fachdidaktik:*

Bin eigentlich mehr für den Begriff Berufliche Didaktik, da Aufarbeitung fachwissenschaftlicher Aussagen unter der Sicht der Qualifizierung für die Tätigkeit im Berufsfeld als wesentlicher Inhalt angesehen wird.

Der Begriff „Fachdidaktik“ ist in der Anwendung auf die entsprechende Ausbildung in einer Beruflichen Fachrichtung ungünstig, weil er die Didaktik eines Unterrichtsfaches (wie z.B. Physik) suggeriert. Hier geht es jedoch um die Aufarbeitung fachwissenschaftlicher Sachverhalte für Unterrichtszwecke mit intensivem Berufsfeldbezug, d.h., daß die Anforderungen der praktischen Arbeit (nicht nur bezüglich des fachlichen Wissens, sondern bis hin zu charakterlichen Aspekten) Bedeutung haben. Es wird deutlich, daß der Begriff „Berufliche Didaktik“ (eines Berufes, Berufsfeldes) treffender wäre.

(Berufliche Didaktik Chemietechnik) Gegenstände und Gestaltung beruflicher Lernprozesse (in Schule und Betrieb) für Chemieberufe. (Berufliche Didaktik für ein Berufsfeld ist nicht „Magd“ der Didaktik).

Die Berufsfeldlehre/Berufliche Didaktik ist eine akademische Lehrdisziplin, die spezielle Fragestellungen, Methoden und Formen der Vermittlung und Aneignung der beruflichen Bildung und Qualifikation bestimmter Berufsfelder erfaßt.

*Fachdidaktik als Lehre von der berufsbezogenen Vermittlung relevanter fachlicher Inhalte (didaktische Reduktion):*

Lebens- und berufsbezogene Vermittlung relevanter fachlicher Inhalte mit einem Höchstmaß an Motivation (für Studierende und Adressatengruppen d. Schüler).

Fachwissenschaften lehr- und lernbar machen.

Umsetzung fachwissenschaftlicher Inhalte mit pädagogischen Mitteln für bestimmte Adressaten.

Theoretisch nicht sofort überschaubare Zusammenhänge in didaktischer Reduktion mit Trick und Witz übersichtlich und leicht verständlich darstellen.

Adressatengemäße Auswahl, Aufbereitung und Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte und Methoden zur Erzielung von Handlungskompetenz.

Lehre von der Bestimmung, Strukturierung und Gestaltung der für das entsprechende Berufsfeld relevanten Inhalte eines Faches/ Fachgebietes.

Umsetzung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse in den Unterricht der berufsbildenden Schulen.

Aufbereitung eines wissenschaftlichen Stoffes für den Unterricht.

Fachwissenschaftliche Erkenntnisse unter didaktischen Gesichtspunkten zu analysieren, Methodenforschung der Fachwissenschaft, ...

Fachdidaktik beinhaltet Methoden, Konzepte, Medien, Sozialformen usw., die geeignet sind, die Handlungskompetenz der Schüler/innen zu fördern. Grundlage dabei ist die didaktische Analyse der Inhalte bezüglich technischer, historischer, wissenschaftlicher, gesellschaftspolitischer und individueller Elemente.

Anwenden allgemeiner didaktischer Erkenntnisse in Bezug auf berufsspezifische Inhalte und Situationen.

Beschäftigen (Lehren und Lernen) mit berufsbezogenen Fachinhalten.

Fachdidaktik beschäftigt sich mit Fragen der Legitimation und Auswahl fachlicher Inhalte, Fragen der Zielbestimmung der methodischen und medialen Gestaltung des Unterrichts.

*Fachdidaktik als Wissenschaft von der Planung und Analyse von Unterricht:*

Planung und Analyse von Unterricht in wirtschaftsberuflichen Situationen.

Spezielle didaktische Fragestellungen bei der Planung, Realisierung und Evaluierung von Unterricht.

Fachdidaktik hat „Unikate“ von Unterrichtsvorhaben zu entwickeln, die die Entwicklung von Handlungskompetenz im Unterricht fördern.

Fähigkeit, Unterricht bezogen auf das spezielle Berufsfeld kompetent zu analysieren, vorzubereiten, durchzuführen und zu beurteilen.

### *Methodik als überwiegende Aufgabe der Fachdidaktik:*

Methoden und Medien für die Vermittlung fachspezifischer Kenntnisse und Fertigkeiten kennen und einsetzen lernen.

Didaktisch-methodische Umsetzung der relevanten Fachwissenschaften.

Wechselverhältnis von Führungs- und Aneignungsfähigkeit bezogen auf den spezifischen Gegenstand der Aneignungstätigkeit für den Objektbereich „Berufstheoretischer Unterricht Metalltechnik“.

### *Sonstiges:*

Aufbau von Strukturen im System Elektrotechnik/Elektronik anhand von erarbeiteten Komponenten.

Beruflichkeit.

Ganzheitliche Wirtschaftslehre.

Berufliche Didaktik (Berufliche Fachdidaktik) als Didaktik der Unterrichtsfächer eines Berufsfeldes/Fachdidaktik als Didaktik eines Unterrichtsfaches (z.B. Fachdidaktik technische Kommunikation).

Systemtheoretischer Ansatz zur Strukturierung technischen Denkens und Handelns (Orientierungsrahmen).

Strategische Strukturierung fachwissenschaftlicher Inhalte zur Abstraktionsphase mit Querverknüpfungen und exemplarischen Knotenpunkten.

Individueller Transfer einer allgemeinen didaktischen Position.

Reflexion der eigenen Berufsperspektive seitens der Studierenden, Aufklärung über das didaktische Handlungsfeld seitens des Lehrenden.



## Anmerkungen

- 1 An dieser Stelle sei Prof. Dr.-Ing. Otto *Dall* (Dortmund), Dr. Klaus *Jenewein* (Duisburg), Prof. Dr. Hans-Günther *Käseborn* (Dortmund) sowie Dr. Heinrich *Schleucher* (Aachen) für die freundliche Unterstützung des Projekts gedankt.
- 2 Hier sei Bettina *Schäfer* und Berthold *Hohmann* für die gewissenhafte Ausführung dieser zeitaufwendigen Arbeit gedankt.
- 3 Fachbereiche der Hochschulen München, Kaiserslautern, Dresden, Hamburg.
- 4 Obwohl bei dieser Frage Mehrfachnennungen möglich waren und auch vorkamen, haben einige der Befragten vermutlich nur die höchsterreichte Position im Schuldienst angegeben - andernfalls würde sich die Diskrepanz zwischen den Werten für „hauptamtlicher Lehrer“ und „Studienreferendar“ nicht erklären lassen.
- 5 Die Angaben zur bestehenden Situation sind Informationsbroschüren der Zentralen Studienberatung der Universität Bremen (Stand: Februar 1992) entnommen; die Aussagen zur geplanten grundständigen Ausbildung der Lehrer für berufliche Fachrichtungen stützen sich im wesentlichen auf *Gerds* u.a. 1993.

## Literatur

- ACHTENHAGEN, Frank u.a. (Hg.): Fachdidaktik zwischen Normativität und Pragmatik. Düsseldorf 1985.
- BADER, Reinhard: Fachsystematischer Ansatz zur Didaktik der Technik auf der Grundlage analytischer Untersuchungen zur Struktur der Technikwissenschaften. Duisburg 1975. [Diss.]
- BADER, Reinhard: Fachdidaktik technikwissenschaftlich-beruflicher Fachrichtungen an den Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Dortmund 1984. [Dortmunder Diskussionsbeiträge zur Hochschuldidaktik Heft 6].
- BADER, Reinhard; KREUTZER, Andreas: Fachdidaktiken Beruflicher Fachrichtungen im Studium. Ergebnisse einer Analyse der Studien- und Prüfungsordnungen. In: Die berufsbildende Schule 46(1994)2, S. 51-58.
- BANNWITZ, A.; RAUNER, F. (Hg.): Wissenschaft und Beruf. Berufliche Fachrichtungen im Studium von Berufspädagogen des gewerblich-technischen Bereiches. Bremen 1993.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- FÖRMER, Andreas: Fachdidaktik Fachmethodik der Unterrichtsfächer beruflicher Schulen. Berlin 1976.

- GERDS, Peter; GRONWALD, Detlef; HOPPE, Manfred; RAUNER, Felix: Begründungszusammenhang und Entwurf einer Studienordnung für ein grundständiges Studium des Sek. II-Lehrers für Berufliche Fachrichtungen und das Studium Diplom-Berufspädagogik an der Universität Bremen. In: BANNWITZ; RAUNER (Hg.): Wissenschaft und Beruf. Bremen 1993, S. 154-177.
- GRÖNER, Gustav: Die derzeitige Situation der Fachdidaktik im Studium für Lehrer beruflicher Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 1(1974)3, S. 1-7.
- GRÖNER, Gustav: Die Fachdidaktik der Fächer des beruflichen Schulwesens. In: Die berufsbildende Schule 27(1975), S. 275-8.
- JUNGBLUT, Gertrud: Fachdidaktik als Wissenschaft. In: Die Deutsche Schule 64 (1972)10, S. 610-622.
- KECK, Rudolf W.: Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Überlegungen aus der Sicht der Allgemeinen Didaktik. In: KECK, Rudolf W. u.a. (Hg.): Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft. Bad Heilbrunn 1990, S. 22-39.
- KMK - KULTUSMINISTERKONFERENZ: Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt mit Schwerpunkt Sekundarstufe II - Lehrbefähigung für Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens. Beschluß vom 5.10.1973.
- PAHL, Jörg-Peter: Fachdidaktiken ohne Berufswissenschaften. In: Berufsbildung 19(1993), S. 52-53.
- RAUNER, Felix: Zur Begründung und Struktur gewerblich-technischer Fachrichtungen als universitäre Fächer. In: BANNWITZ; RAUNER (Hg.): Wissenschaft und Beruf. Berufliche Fachrichtungen von Berufspädagogen des gewerblich-technischen Bereiches. Bremen 1993.
- RAUNER, Felix: Konzepte und Perspektiven der Ausbildung der Lehrer an berufsbildenden Schulen - Eine kritische Bilanz der Diskussionen um die beruflichen Fachrichtungen. In: BADER, R.; PATZOLD, G. (Hg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Beruf. Bochum 1995.
- STRATMANN, Karlwilhelm: Die Qualifizierung des Gewerbelehrers - eine ungelöste Aufgabe. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 84(1988)6, S. 483-494.
- TIMMERMANN, Johannes: Fachdidaktik in Forschung und Lehre. Hannover 1972.



## **Zur Situation der sonder- und sozialpädagogischen Qualifizierung von Berufspädagogen**

### **1 Antworten auf Problemlagen in der Berufsbildung durch Rekrutierung nicht-professioneller Lehrkräfte**

Die Ausbildung von Lehrer/-innen für berufsbildende Schulen ist bundesweit zusammengebrochen. Einerseits besteht ein extremer Bedarf, so daß einige Bundesländer kurzfristig für unterversorgte Berufsfelder wie Metall- und Elektrotechnik beschränkte Sonderprogramme aufgelegt haben. Zum Beispiel werden Fachhochschulabsolventen bezahlt zum Studium abgeordnet oder Diplom-Ingenieure ohne wissenschaftlich-pädagogische Qualifizierung direkt in Studienseminare übernommen. Andererseits besteht ein großer Überhang in Fächern wie Hauswirtschaft, Textil- oder Bautechnik. Zudem werden erste Lehramtsstudiengänge auch an Fachhochschulen eingerichtet, gerade die frauendominanten bundesweit fehlenden Lehrämter für Pflegeberufe. Angesichts des rund 10jährigen Ausbildungszyklus von Berufspädagogen/-innen lassen sich Prognosen über den Bedarf in den einzelnen Berufsfeldern nur ungenau treffen. Die eigentlich zuständigen Bürokratien der Länder scheuen, für eine quantitativ wie qualitativ seriöse Versorgung mit Lehrpersonal für die verschiedenen Berufsfelder die Verantwortung zu tragen. Die zu beobachtende Rekrutierungspraxis hat indes Tradition. Somit lassen sich auch die Folgen vorhersehen. Sie gehen zu Lasten eines sonderberufs- und sozialpädagogischen Kompetenzerwerbs der als Lehrer geworbenen Ingenieure und Architekten. Auf Lern- und Verhaltensprobleme sowie psycho-soziale Störungen von Auszubildenden werden Lehrer/-innen an berufsbildenden Schulen - und zwar weder beim Ingenieur- noch beim Lehramtsstudium - in aller Regel nicht vorbereitet. In der Lehrpraxis grassieren daher Alltagstheorien über die vermeintlichen Eigenarten der Jugendlichen und ebensolche unprofessionellen pädagogischen Handlungskonzepte.

Gilt diese Praxis bereits für häufige berufliche Fachrichtungen, so ist umso gravierender die Frage einer angemessenen pädagogischen Betreuung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die als Rationalisierungsverlierer, als Benachteiligte oder Behinderte etikettiert werden.

Seit *Theodor Scharf* um die Jahrhundertwende das Programm der Berufsschule postulierte und *Georg Kerschensteiner* als realen Bildungsauftrag nicht die Qualifizierung für Erwerbsanforderungen einer industriellen Arbeitsorganisa-

tion formulierte, sondern die Sozialisationslücke zwischen Schulentlassung und Heeresdienst durch berufliche Bildung zu schließen suchte, bleibt die Legitimationsfrage, wie die nächste Generation Schulentlassener in die Gesellschaft integriert wird. Seit Mitte der 70er Jahre gelang es nicht, für etwa 10 % ein berufliches Mindestangebot zu realisieren. Auch wenn gesicherte Daten fehlen, so sind absolut rd. 1,5 Millionen junge Erwachsene als Nicht-Formal-Qualifizierte (NFQ) - in der operationalisierten Sprache des IAB - erwerbslebenslang Sozialfälle. Genau hier ist die Grenze zu ziehen. Auch wenn Berufspädagogen/-innen zusätzlich sozial- und sonderberufspädagogisch qualifiziert wären, gelänge es ihnen ggf. reibungsloser, Marginalisierte professioneller zu betreuen, aber die Problemlage würde sich nicht verändern. Eine sozial- und sonderpädagogisch akzentuierte Berufsbildung setzt also zwingend erreichbare Erwerbsperspektiven voraus.

## **1.1 Der Jungarbeiterlehrer - eine Beschäftigungsnische**

Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag, Jungarbeiter, Ungelernte bilden einen Kapazitätspuffer auf dem Ausbildungsstellenmarkt. Dieses gilt auch für ihre Lehrkräfte, denn Jungarbeiterlehrer wird man, weil man in Fachklassen schrumpfender Branchen stundenplanmäßig überzählig geworden ist, aber z.B. zu jung oder zu alt für eine Karriere in der Schulaufsicht ist. Das innerschulische Image dieser Lehrer ist ambivalent. Angesichts der gesellschaftlichen Modernisierungsschübe könnte es heute im Prinzip jede gewerbliche Fachrichtung treffen und nicht nur Agrar, Bau, Holz oder die Hauswirtschaft<sup>1</sup>. Während für die männlichen Jugendlichen nach einem Ersatzberuf als Ansatz für ein Beschulungskonzept gesucht wurde und somit eine sonder- und sozialpädagogische Orientierung in Berufsschule Eingang fand, orientierten sich die Lehrer/-innen traditionell am eher privaten Lebensbereich von Hauswirtschaft, Textil, Säuglingspflege u.ä. Eine Professionalisierung der Jungarbeiterlehrer mißlang. Es entstanden zwar Arbeitskreise, Lehrerfortbildungsreihen, aber ein grundständiges Studium - wie in Charlottenburg bereits vor 1920 eingerichtet - gelang es nicht zu etablieren. Eine eigene Lehrerstatusgruppe für autonome Berufsschulabteilungen oder eigenständige Schulen, ausgestattet mit Etats, eigenen Schulleitern für die Umsetzung einer zielgruppenbezogenen Jungarbeiterpädagogik bleibt Programm. Schulen für Arbeitnehmerinnen wie in Köln, Arbeiterberufsschulen wie in Berlin, die Allgemeine Berufsschule in Bremen oder die Hamburger Werkklassen, die heutige G 20, sind als Einzellösungen zu charakterisieren. Als letzte autonome Einrichtung erwuchs die BBS 6 in Hannover um 1980 als Jungarbeiter- und BVJ-Schule nicht so sehr aus einer pädagogischen Konzeption heraus, sondern als schulplanerisch einfachste Rege-

lung, die heute angesichts fehlender räumlicher Ressourcen von Fachberufsschulen bei ungenügender Auslastung der BVJ-Schule in Konkurrenz zu dem regional aufgeteilten Maßnahmennetz freier Trägergruppen erneut zur Disposition steht. Jugendliche, deren Lehrer, aber auch die Ausstattung sind offensichtlich Kapazitätspuffer. Dennoch hat es seit Bestehen der Berufsschullehrer- und Lehrerbildung immer wieder Bestrebungen gegeben, Lehrer für den Unterricht mit Berufslosen zu qualifizieren.

Die Frage nach der Bezugsdisziplin konnte nicht befriedigend beantwortet werden. Die historischen Beispiele verweisen auf Sonder-, Sozial- und Berufspädagogik, wobei je nach Akzentuierung der Fachmann oder Pädagoge als Ziel galt. Im Charlottenburger Kurs diente noch vor 1920 die Jugendpflege als Integrationsfach. Papier- und Papparbeiten, Werken mit Holz und Metall sowie die Tätigkeit im Gartenwerkschulheim im Sommerhalbjahr erforderten keine berufspädagogische Vorbildung<sup>2</sup>. Konsequenterweise wurde die noch im Kaiserreich begonnene Lehrerbildung trotz der reformpädagogischen Blütezeit der Arbeiterberufsschulen in der Weimarer Republik wieder aufgegeben. *Paul Ziertmann* urteilte mit Blick auf neue Forderungen nach einer besonderen Lehrerbildung über die ersten Studiengänge, daß weniger Wert auf eine „strenge berufliche und methodische Schulung“ gelegt wurde, zum Ausgleich mehr Psychologie der Jugend, Volkswirtschaftslehre und Bürgerkunde, also Politik, gelehrt worden sei.

„... man hatte gelegentlich den Eindruck, daß diese Fachrichtung von solchen Kandidaten gewählt wurde, die zwar aus irgendwelchem Grunde gerne Gewerbelehrer wurden, aber sich die notwendigen fachlichen und beruflichen Kenntnisse nicht aneignen konnten oder wollten.“<sup>3</sup>

Da eine Ausbildung für Ungelerntenklassen der berufsbezogenen von Gewerbelehrern entgegen steht, wird vorgeschlagen, gerade jüngeren, idealistischen Gewerbelehrern die Möglichkeit zu geben, sich in solchen Klassen zu versuchen. Eine Sport- bzw. Turnlehrerbildung sei allerdings zu raten<sup>4</sup>.

Die Frage nach der Bezugsdisziplin beantworteten spätere Lehrergenerationen mit Sonderpädagogik. Angestrebt wurde die Professionalisierung zum Sonderberufspädagogen, eine von Männern geführte Diskussion, obwohl zwei Drittel der betroffenen Jugendlichen weiblich waren und über eine befriedigende bis gute schulische Vorbildung verfügten. Die empirischen Untersuchungen des Bundesinstituts (BBF bzw. BIBB) verwiesen zudem darauf, daß es sich nicht um ein sonderpädagogisches Problem handelt, sondern um Randgruppen und soziale Ungleichheit<sup>5</sup>. Professionalisierung bedeutet real denn auch die Übertragung des Status von Sonderschullehrern, konkret: Gehaltszulage, kleinere

Klassen, mehr Autonomie<sup>6</sup>. Als Selbstbild entwickelten Berufspädagogen den Jungarbeiterlehrer als „pädagogischen Fünf-Kämpfer“. Dieser hätte in der Praxis die Aufgabe eines Priesters, Polizisten, Richters, Dompteurs und Catchers<sup>7</sup>. Zeitgleich brachte das BIBB den Typus des „sozialen Vaters“ als Lehrercharakter in die Diskussion<sup>8</sup>. Auffällig ist, daß bis heute ein Widerspruch zwischen berufsfachlicher und sozialpädagogischer Qualifizierung in der Lehrerrolle gesehen wird.

## **1.2 BVJ-Lehrer als entspezialisierte Berufspädagogen?**

In der Teilzeitberufsschule ließ sich aus prinzipiellen Gründen die Situation der Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag nicht im Sinne einer beruflichen Qualifizierung entschärfen. Das Fluktuationsproblem, also der häufige Wechsel von Branche, Betrieb, Art der Tätigkeit, Arbeit und Erwerbslosigkeit ließ eine fachliche Schwerpunktsetzung in der Ausbildung oder Fortbildung der betroffenen Lehrer scheitern. Da eine Orientierung an den Arbeitsanforderungen der Jugendlichen nicht gelang, wurde in einer „Technischen Grundbildung“ die Lösung gesehen, methodisch oft durch die Projektmethode umgesetzt. Die Lehrer orientierten sich damit tendenziell an Arbeitslehrekonzepten. Mit dem Ausbau von Vollzeitjahren, Lehrgängen im außerschulischen Bereich, Sonderformen des BGJ, Berufsvorbereitungsjahren u.ä. sollten noch „nicht berufsreife“ Schulabgänger durch eine i.d.R. einjährige kompensatorische Maßnahme zur „Ausbildungsreife“ geführt werden. Klassifizierungen wie „Reife“ und „Defizite“ legen eine sonderpädagogische Ausrichtung nahe. Dies lag auch auf der Hand angesichts der Planung der BLK, durch Förderangebote die Ungelerntenquote auf 2 - 3 % des Jahrganges zu minimieren. In der Praxis berufsvorbereitender Maßnahmen setzte sich die Projektmethode als vermeintliche zielgruppenspezifische Pädagogik durch. Die Vermittlungsmethode ersetzte die Frage nach der Bezugsdisziplin<sup>9</sup>. Durch eine grundständige Ausbildung hätte der Bedarf an Lehrern für die Vollzeitbeschulung auch nicht gedeckt werden können, denn im Zuge der Mitte der 70er Jahre beginnenden Jugendarbeitslosigkeit wurden alle Kapazitäten auch in Vollzeitberufsschulen stark ausgeweitet. Die berufsvorbereitenden Jahre boten von Arbeitslosigkeit bedrohten Berufsschullehrer/-innen sowie Fachhochschulabsolventen aus Kurzstudiengängen LbS eine berufsfeldunabhängige Einstellungschance, da den Jugendlichen je nach Kapazität der Schule bis zu vier Berufsfelder im Wechsel angeboten wurden. Umgekehrt bot sich auch für Berufsschulen die Möglichkeit, Lehrkräfte z.B. für geplante Berufsgrundbildungsjahre vorab zu rekrutieren. Eine Beschäftigungsnische eröffnete sich in schulischen wie außerschulischen Maßnahmen auch den Berufspädagogen/-innen, die tradierter

Industriegesellschaft skeptisch gegenüberstanden und nach Alternativen im Leben wie Lehren suchten.

Die sonderpädagogische Ausgangskonzeption der Lehrgänge der Arbeitsverwaltung und berufsvorbereitenden vollzeitberufsschulischen Sonderformen, die um 1970 für eine Minderheit gedacht war, wurde fast bruchlos auf die Maßnahmen gegen die Jugendarbeitslosigkeit und sogar auf die sogenannte Ausländerpädagogik übertragen, da eine strukturelle und langwährende Ausbildungskrise politisch geleugnet wurde. Die „Verzichter- und Versagerthese“ führte zu einer Sonderpädagogisierung dieser berufspädagogischen Aufgabe. Die KMK sah (1973) ein sonderpädagogisches Studium anstelle eines Unterrichtsfaches auch für berufsbildende Schulen vor. In Hannover, später auch in Kassel, wurden entsprechende Lehrstühle eingerichtet, die Lehrerfortbildung eigens für das BVJ bzw. die jeweiligen Ländermaßnahmen aktiviert. Mit dem Rückgang der Jugendarbeitslosigkeit und sinkendem Berufsschul-Lehrerangebot in Metall- und Elektrotechnik bieten nun auch die BVJ's u.ä. eine Kapazitätsreserve für die Rekrutierung von gewerblich-technischen Lehrern.

### **1.3 Das Team in der Benachteiligtenförderung als arbeitsteilige Kern- und Randbelegschaft**

Mit der Änderung der Finanzierungsmodalitäten vom Benachteiligtenprogramm des BMBW zur Benachteiligtenförderung der Bundesanstalt für Arbeit änderten sich auch die Träger und konzeptionellen Schwerpunkte, obwohl das BMBW weiterhin curricular zuständig ist. Der Akzent verlagerte sich von (subventionierter) Erstausbildung am Lernort Betrieb auf ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) bei freien Trägern sowie Berufsausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen (BÜE), ebenfalls bei freien Trägern. Die Ausbildung setzt den Besuch einer berufsvorbereitenden Maßnahme voraus und wird ausgewiesen als sozialpädagogisch orientierte Berufsbildung<sup>10</sup>. Verstanden wird u.a. darunter, daß theoretisches Lernen über Tun vermittelt werden soll, daß die Arbeiten in Projektform sinnstiftend sind und daß Ausbildung, Einzelfallhilfe und sozialpädagogische Beratung sowie abH miteinander verzahnt werden. Neben der Rechtsform des Vereins haben sich gemeinnützige GmbH's gebildet. Somit verfügen die Träger über hauptamtliche Geschäftsführer/-innen, die Mittel EG-weit akquirieren, Maßnahmen kalkulieren und nach außen legitimieren. Wegen der kurzen Laufzeiten der bewilligten Lehrgänge können sächliche Ausstattungen (Medien, Labors u.ä.) nicht oder nur begrenzt vorgehalten und abgeschrieben werden. Durch eine subjektorientierte Vermittlungsform des Lehrens kann diese Technologielücke nicht behoben, sondern lediglich ka-



schiert werden. Zudem kann auch fachlich qualifiziertes Personal bei abH nur begrenzt mit längerfristigen Arbeitsmöglichkeiten rechnen, da der Bedarf und die Verteilung der Mittel auf die Träger vorab nicht bekannt sind. Träger greifen daher beim Lehrpersonal auch auf ABM-Kräfte, auf Stunden-, Werkvertrags-, freiberuflich Unterrichtende zurück, versuchen sich den Markt aufzuteilen und Anteile zu sichern. Die Aufspaltung in Kern- und Randbelegschaften gilt somit für Jugendliche wie für ihre Lehrer gleichermaßen. Während in Jungarbeiter- und BVJ-Klassen eher das Klassenlehrerprinzip vorherrschte, ergibt sich zwangsläufig durch die Vorgaben des AFG bei den freien Trägern das Prinzip der Arbeitsteilung der Pädagogen, wobei vornehmlich unter dem Primat der Sozialpädagogik die postulierte ganzheitliche Kompetenzentwicklung durch den benachteiligten Jugendlichen selber zu leisten ist.

Während die 70er Jahre mit dem Schlagwort der Interventionspolitik, in diesem Falle gegen die Ausbildungskrise, zu charakterisieren sind, ist der Bereich der Benachteiligtenförderung durch Deregulierungspolitik gekennzeichnet. Alle staatlichen Angebote wie BVJ und BGJ sind seit Jahren stark rückläufig, während die Benachteiligtenförderung umgekehrt proportional anwächst, wobei die Jahrgangsstärke der Entlassjahrgänge abnimmt und die offizielle Jugendarbeitslosigkeit stark zurückgeht. Nach dem Beitritt der DDR verlagert und verschärft sich die Privatisierung der Betreuung benachteiligter Jugendlicher durch regionale Sonderförderung und Rückzug der Kultusbehörden von den bisherigen Zentral-Berufshilfsschulen. Ganz im Sinne der Deregulierung werden Verantwortung, Bildungsauftrag und eine mittelfristige Lehrerbildung an Dritte delegiert und über Finanzierungsregelungen und Verwaltungsmechanismen gesteuert sowie indirekt kontrolliert. Entstanden sind als Folge dieser Politik drei Sektoren der beruflichen Bildung. Erstens die berufliche Rehabilitation in Berufsbildungswerken bzw. Berufsförderungswerken, Werkstätten für Behinderte, mit gesonderten Berufen (§§ 48 BBiG, 42 b HwO); zweitens die anerkannten (dualen) Ausbildungen (§ 25 BBiG), Berufsfachschulen usw., drittens die Benachteiligtenförderung als weiterer Ausbildungssektor mit neuen Lernorten, eigenen Finanzierungen, Rechtsformen, aber auch gesonderten Publikationen, Tagungen, Dachverbänden bzw. Kooperationsformen, einer eigenen pädagogischen Legitimation und dem Konzept der sozialpädagogischen Berufsbildung, nicht zuletzt mit anderen Rekrutierungsformen und Arbeitsanforderungen an das Lehrpersonal sowie einer gesonderten "Fortbildung in der Benachteiligtenförderung (FIB)"<sup>11</sup>.

Faßt man die Entwicklungsskizze zusammen, so zeigt sich, daß sonder- und sozialpädagogische Ausbildung von Lehrpersonal an Berufsschulen (grundständiges Studium, Weiterbildungsstudium oder Lehrerfortbildung) für die Ar-

beit mit Ungelernten, Lehrabbrechern, Randgruppen wenig bedeutsam war. Vielmehr schlugen die bildungsplanerischen Konzepte der Versorgung mit Lehrkräften der Landes- bzw. heute auch der Bundesverwaltungen durch. Dies gilt auch, wenn sie die Lehrerfrage für diese Zielgruppen negieren und Marktmechanismen, nicht aber die Qualifikation für die Arbeit als Rekrutierungsmechanismus wirken.

## **2 Institutionalisierte sonderpädagogische Studiengänge im Rahmen der Berufsschullehrerausbildung**

### **2.1 Das KMK-Modell**

Die Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz vom 05.10.1973 geht von 160 Semesterwochenstunden beim Lehramt für berufsbildende Schulen aus. Die berufliche Fachrichtung, das erziehungswissenschaftliche Studium und ein weiteres zu wählendes Unterrichtsfach weisen eine Relation von 2:1:1 auf. Gerade für den Wahlbereich gelten länderspezifische Regelungen, z.B. hinsichtlich der Kombination und des Stundenumfangs für Fakultäten. Studiert werden kann ggf. auch an Stelle eines Unterrichtsfaches Sonderpädagogik.

In einer Umfrage bei den Ländern gelangt *Horst Schild* 1978 zu der Situations-einschätzung, daß eine sonderpädagogische Qualifizierung von Berufsschullehrern eher Programm denn Realität ist. Lediglich NRW (Uni Dortmund) und Niedersachsen (TU Hannover) bieten Studiengänge an<sup>12</sup>.

Als Konsequenz der Erhebung fordert *Horst Schild*, daß eine Doppelqualifizierung als Berufs- und Sozial-/Sonderpädagoge möglich sein sollte, die dann auch in der 2. Phase der Lehrerbildung zu berücksichtigen sei, und daß *alle* Berufsschullehrer sich im erziehungswissenschaftlichen Grundlagenstudium mit Problemgruppen befassen müssen, letztlich, daß sowohl Lehrer der Sek. I wie der Sek. II in Form systematischer Lehrerfortbildung sich mit der Zielgruppe dieser Jugendlichen auseinandersetzen<sup>13</sup>.

*Meinhard Stach* hat 1992 die letzte Erhebung zu der Frage sozial- und sonderpädagogischer Studiengänge vorgelegt<sup>14</sup>. Zwar widmen sich heute einige wenige Hochschulen mehr dieser Aufgabe, aber eine hinreichende Versorgung von Berufsschulen, erst recht von Trägern der Benachteiligtenförderung, mit sonder- oder sozialpädagogisch qualifizierten Berufspädagogen/-innen ist völlig ausgeschlossen. Auch wenn in Magdeburg und Dresden Lehrstühle für berufliche Rehabilitation eingerichtet werden sollen, dauert es noch Jahre, ehe

Berufspädagogen/-innen sich „doppelt“, d.h. sonder- und berufspädagogisch qualifizieren können. Zudem bleibt die Frage, wie und von wem die umfangreichen *sozialpädagogischen* Aufgaben in der beruflichen Bildung bewältigt werden sollen.

Faßt man die Studienangebote aufgrund der konzeptionellen Schwerpunkte, Verankerung in Fachbereichen, Prüfungsordnungen zusammen, so ergibt sich die Polarisierung zwischen eher traditionell sonderpädagogischen, an Behindertenfachrichtungen der Sek. I ausgerichteten Hochschulen (LMU München, TU + FU Berlin, PH Ludwigsburg, U Dortmund, U Köln) und überwiegend sozialpädagogischen Angeboten für die Berufsbildung - selbst wenn die Lehrstühle oder Studienfächer mißverständlicherweise berufliche Rehabilitation oder Sonderpäd. LbS heißen (U Bremen, GH Kassel, U Hannover).

## **2.2 Fallbeispiel Uni Dortmund**

Im Fachbereich Sondererziehung und Rehabilitation besteht auch für Studierende mit einer beruflichen Fachrichtung die Wahlmöglichkeit für ein traditionell sonderpädagogisches Studium einer Behindertenfachrichtung wie Blindenpädagogik als Sek. II-Lehramt. Sonderpädagogik ist in NRW als Schwerpunktstandort auf Köln und Dortmund beschränkt. Daher können sogar Studierende anderer Hochschulen in NRW von diesem Angebot Gebrauch machen, z.B. Bautechnik in Essen und Lernbehindertenpädagogik in Dortmund absolvieren. Dennoch bleibt die Zahl der Studierenden gering, verständlich angesichts der sich aus dieser Kombination verschlechternden Beschäftigungschancen. Für Berufsschulen fehlt ein zweites Fach, Behinderte sind in Berufsklassen integriert oder bei gesonderten Trägern, und für Vorklassen zum Berufsgrundschuljahr und Jungarbeiterklassen gelten andere Rekrutierungsmuster der Lehrer. Bei Werkstätten für Behinderte sind Sek. II-Lehrer mit beruflicher Fachrichtung „überqualifiziert“, da das gängige berufspädagogische Niveau bei Meistern mit arbeitspädagogischer Zusatzausbildung endet. In Reha-Einrichtungen wird der theoretische Unterricht, z.B. für Blinde, oft von altgedienten Sonderpädagogen der Sek. I durchgeführt. Laufbahnmäßig wird bei hervorgehobenen Stellen zudem zusätzlich zur beruflichen Fachrichtung der Sek. II noch die bei Sonderpädagogen übliche zweite Behindertenfachrichtung verlangt.

Berufspädagogik für Behinderte findet als Serviceleistung und Prinzip aufgrund der Matrixstruktur der Fächer (vgl. Abb.) Eingang in das Sonderpädagogikstudium der Sek. I sowie Sek. II. Ein weiterer Studiengang ist das erzie-

Studienübergreifende Lehrgebiete	Fachrichtungen						
	Kunsterziehung	Bewegungserziehung und Therapie	Musikerziehung	Theorie der Sondererziehung	Sonderpädagogische Psychologie	Sonderpädagogische Soziologie	Berufspädagogik für Behinderte
Blindenpädagogik							
Geistigbehindertenpädagogik							
Körperbehindertenpädagogik							
Lernbehindertenpädagogik							
Sehbehindertenpädagogik							
Sprachbehindertenpädagogik							
Verhaltensgestörtenpädagogik							

Abb.: Lehrgebiete des Fachbereichs Sonderziehung und Rehabilitation der Universität Dortmund

hungswissenschaftliche Diplom mit Schwerpunkt der Sondererziehung und Rehabilitation. Dort kann Berufspädagogik für Behinderte im Umfang von 24 Semesterwochenstunden belegt werden.

Aus Kapazitätsgründen, aber auch aus konzeptionellen Erwägungen heraus, werden die meisten Lehrveranstaltungen nicht nach Studienabschluß oder Behindertenfachrichtung separat angeboten, vielmehr wird eine innere Differenzierung angestrebt. Die Themenbereiche sind in der sonderpädagogischen Fachrichtung in Anlehnung an die Sek. I stark zielgruppenbezogen und auf entsprechende Förderkonzepte ausgerichtet, z.B. Sprachdiagnostik und Sprachrehabilitation. In Berufspädagogik für Behinderte wird dagegen über die Zielgruppe der Behinderten hinaus nunmehr auch der Aspekt der Benachteiligten in der Berufsvorbereitung und Berufsbildung in Lehre und Forschung einbezogen. Typische Themenbereiche sind Berufswahl und Berufsvorbereitung sowie Erstausbildung, berufliche Rehabilitation, Umschulung und Weiterbildung behinderter oder benachteiligter Jugendlicher und Erwachsener. Berufliche Bildung wird somit über die Phase Jugend sowie die Institution Berufsschule hinaus betrachtet.

Es ist beabsichtigt, die Studienkonzeption thematisch für die Lehrerfortbildung in der Arbeit mit Benachteiligten zu nutzen.

## **2.3 Fallbeispiel Uni Hannover**

Am Institut für Berufspädagogik im Fachgebiet Sozialpädagogik kann an Stelle eines allgemeinen Unterrichtsfaches Sonderpädagogik für das Lehramt an berufsbildenden Schulen im Rahmen der Gewerbelehrausbildung studiert werden. Je nach Stundenanspruch der beruflichen Fachrichtung bleiben im Hauptstudium 60 SWS oder 45 SWS. Hinzu kommt analog zu Fachdidaktiken eine „Spezielle Didaktik für Schulschwierige“, die vom gleichen Fachgebiet angeboten wird. Zum erziehungswissenschaftlich-berufspädagogischen Studium besteht thematisch wie personell eine Verzahnung, wodurch der integrative Aspekt der Benachteiligtenförderung betont wird.

Das Studienangebot gliedert sich in fünf Themenbereiche:

1. Grundlagen der Sozial- und Sonderpädagogik;
2. Ausgewählte Bereiche der Sozial- und Sonderpädagogik;
3. Spezielle Didaktik des Unterrichts für Schulschwierige;
4. Ausgewählte Bereiche der Gruppenpädagogik;
5. Institutionelle und rechtliche Voraussetzungen.

Die spezifischen Studieninhalte beziehen sich fast ausschließlich - von institutionellen und formalen Betrachtungen des Schul-, Jugend-, Arbeits- und Sozialrechts abgesehen - auf sozialpädagogische Konzepte. Neben Grundlagen in Empirie und sonderpädagogischer Diagnostik finden z.B. Gruppenpädagogik, TZI, Formen nicht-direktiver Beratung oder Einzelfallarbeit - vom Jugendstrafvollzug bis zur Hausaufgabenhilfe - Niederschlag im Studienplan. Auch typisch berufspädagogische Fragestellungen werden auf den Aspekt Selektion vs. Förderkonzepte bezogen, z.B. Angebote zur beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten im Rahmen der Neuordnung der Berufsbildung. Außerdem sind im Rahmen dieses Studiums ein Jugendhilfepraktikum sowie Schulpraktikum, i.d.R. im BVJ, abzuleisten.

Das Studienfach wird von relativ wenig Studierenden gewählt, obwohl Hannover aufgrund der Zentralisierung auf diesen Studienstandort und der Vielfalt der gewerblichen Fächer zu den größten berufspädagogischen Instituten in Deutschland zählt. Offensichtlich spielt auch hier die Kalkulation der Einstellungschancen in den Schuldienst eine Rolle. So steigen angesichts des Bedarfs

an Berufsschullehrern/-innen die Studentenzahlen in Sonderpädagogik, während noch vor wenigen Semestern dieses Fach über eine Erweiterungsprüfung als dritte Fachrichtung in Warteschleifen vor und nach dem Referendariat absolviert wurde. Dennoch blieb die absolute Zahl der Sonderberufspädagogen gering. So ist zu sehen, daß nach der Änderung der LbS-Studien- und Prüfungsordnungen das Wahlpflichtfach Sonderberufsschulpädagogik mit einem Umfang von 8 SWS im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen-berufspädagogischen Studiums aller LbS-Studierenden entfiel. Obwohl zwischen 40 und 60 % der Studierenden der Berufspädagogik Sonderberufsschulpädagogik wählten, stieg die Zahl der Sonderpädagogik LbS Studierenden an Stelle des 2. Unterrichtsfaches nicht merklich an.

Insgesamt betrachtet, handelt es sich um eine spezifische Qualifizierung von Berufspädagogen/-innen bezogen auf die Institution Berufsschule. Folgerichtig sind Sonderpädagogen oder Sozialpädagogen zum Studium nicht zugelassen.

## **2.3 Fallbeispiel TH Darmstadt**

Im Institut für Berufspädagogik wird aus eigenen Lehrkapazitäten, ergänzt durch Lehraufträge, ein 24 SWS Ergänzungsstudiengang „Berufspädagogische Maßnahmen zur Förderung benachteiligter Jugendlicher bei der Berufseingliederung“ für Lehrerinnen und Lehrer von berufsbildenden Schulen angeboten. Rund 30 erfahrene Lehrkräfte werden für 4 Semester im Umfang von jeweils 6 Semesterwochenstunden vom Schuldienst für einen Studientag freigestellt. Typische Themen sind Ausländerpädagogik in der Berufsschule oder Didaktik für Benachteiligte. Es handelt sich um eine Reflexion beruflicher Erfahrungen und eine praxisorientierte Qualifizierung zur Bewältigung des Wandels in der Berufsschule.

## **3 Plädoyer für Berufspädagogen/-innen mit sozial- und sonderpädagogischer Kompetenz**

Zunächst mag es widersinnig erscheinen, sonder- und sozialpädagogisch qualifizierte Lehrer/-innen auch für berufsbildende Schulen zu fordern, wenn Sonderschulen in der Sek. I in Frage gestellt werden und Integrationsklassen von Sonderpädagogen der Vorrang eingeräumt wird. An Berufsschulen bestehen integrative Ansätze faktisch bereits durch die sektorale Differenzierung für die Gruppe der Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten.

Für körperlich, geistig, seelisch Behinderte besteht ein Rechtsanspruch auch auf berufliche Rehabilitation. Seit den 70er Jahren wurde ein bundesweites Netz separater Reha-Einrichtungen institutionalisiert. Angestrebt wird bei äußerer Sonderform (BBW, BFW, WfB) eine Integration über den beruflichen Bildungsweg.

Unabhängig von der bildungspolitischen Kontroverse um die Integration Behinderter stellt sich als Aufgabe die berufliche Qualifizierung von rund 10 % der Jugendlichen, die heute gar nicht oder in gesonderten Maßnahmen beruflich vorbereitet, nicht aber ausgebildet werden. Sonderformen (BGJ, BVJ usw.) sowie besondere Berufe für Behinderte haben sich als nicht tragfähig erwiesen. Hinzu kommt die große Zahl der Drop-outs bei Auszubildenden. Somit sind alle Berufsfelder betroffen, Förderkonzepte zu entwickeln. Weiter ist zu sehen, daß im Freiraum der Jungarbeiterbeschulung alle für Berufsschule wesentlichen Innovationen entwickelt oder erprobt wurden: von der Projekt-ausbildung bis zur Produktionsschule, von der Frankfurter Methodik, dem Jenaer Plan bis zur Berufsgrundbildung. Auch über die im Zuge der Neuordnung betonten individualisierenden handlungsbezogenen Vermittlungs- und Aneignungsformen des Lehrens und Lernens liegen umfassende Erfahrungen mit subjektorientierter, handlungstheoretisch ausgerichteter Qualifizierungskonzeption vor<sup>15</sup>.

Geht man vom öffentlich-rechtlichen Bildungsauftrag aus, auch benachteiligten Jugendlichen eine Erwerbschance und, daraus bedingt, eine Sozialchance zu eröffnen, dann müssen sonder- und sozialpädagogische Aspekte und Prinzipien unter dem Primat der Berufsbildung stehen. Die Funktionen des Ausbildens, Beratens, Förderns und Stützens können als pädagogisches Konzept in allen Berufsfeldern nicht durch arbeitsteilige, phasenweise oder additive Aufgabenteilung z.B. von Berufsschullehrer, Beratungslehrer, Sozialpädagoge realisiert werden.

Als Bezugsdisziplin bietet traditionelle Sonderpädagogik Förderprogramme für die Arbeit mit Kindern an, oft noch bezogen auf die zehn separaten Sonderschulformen oder bei Erwachsenen Differenzierungen nach Behindertenzielgruppen. Eine Einteilung von Berufsniveaus nach IQ-Punkten oder nach anderen diagnostischen Verfahren, so wie Sonderpädagogen dies fordern, ist angesichts der Komplexität von Erwerbstätigkeiten nicht gangbar<sup>16</sup>. Sozialpädagogik entwickelte sich historisch betrachtet außerhalb von Institutionen, also gerade außerschulisch. Bedeutsam sind Methoden und Verfahren der Arbeit, z.B. Einzelfall-, Gruppen- oder Gemeinwesenarbeit. Berufspädagogik für Behinderte muß sich somit entweder selektiv verhalten, wie dies i.d.R. im Berufsfeld

Wirtschaft und Verwaltung Tradition hat, und muß dann die Integration dieser Jugendlichen in die Gesellschaft anderen Sozialisationsagenturen, z.B. freien Trägern, überlassen. Stellt sich indes Berufspädagogik für Behinderte dieser Aufgabe, so sind sonder- und sozialpädagogische Prinzipien auf die Situation beruflicher Bildung zu übertragen, und es sind entsprechende Kompetenzen in der Berufsschullehreraus- und -fortbildung zu vermitteln.

Da in der Bundesrepublik lediglich drei Lehrstühle (Dortmund, Hannover, Kassel) mit einer sonderberufspädagogischen oder berufs- und sozialpädagogischen Widmung versehen sind, läßt sich über grundständige Studiengänge der enorme Bedarf nicht einmal annähernd decken. Zudem ist aufgrund der Heterogenität der Zielgruppen, des permanenten Wandels der Situation in der Berufsbildung ein differenziertes Angebot zur Erweiterung der Berufsschullehrerkompetenz erforderlich.

### **3.2 Plädoyer für differenzierte Qualifizierungsmodelle in Berufs-, Sonder- und Sozialpädagogik**

#### *Grundständige Studiengänge*

Aufgrund der KMK-Regelung wird ein sonder- oder sozialpädagogisches Studium von Berufspädagogen an Stelle eines (allgemeinen) Unterrichtsfaches gewählt. In der Praxis erwächst daraus das Problem, daß Lern- und Verhaltensschwierigkeiten ganzheitlich zu sehen und zu bearbeiten sind. Derartige Spezialisten mögen dann zwar über einige Methoden verfügen (TZI, Supervision usw.), in den wichtigen allgemeinen Lernbereichen, z.B. Sprachkursen, Mathematik, verfügen sie aber weder über die fachwissenschaftliche Kompetenz noch befinden sie sich auf dem Stand der fachdidaktischen Diskussion.

#### *a) Spezielle Studiengänge (Fakultas)*

Ein *Sonderberufspädagogisches Studium* wäre sinnvoll mit Blick auf eine Tätigkeit in Reha-Einrichtungen, z.B. Landesblindenanstalten, um erforderliche berufspädagogische Innovationen zu tragen. Eine länderübergreifende Schwerpunktbildung wäre ratsam.

Die Verbindung von beruflicher Fachrichtung und *Sozialpädagogik* ist legitim mit Blick auf Tätigkeiten in außerschulischen Einrichtungen, in der Obdachlosenarbeit, dem Jugendstrafvollzug, der Betreuung von Selbsthilfegruppen.



## *b) Erziehungswissenschaftlicher und berufspädagogischer Studienbereich im LbS-Studium (Wahlfach)*

Fragen der Selektion sowie professioneller Förderkonzepte stellen sich in allen Berufsfeldern. Daher wäre es notwendig, daß diese Thematik Eingang in das grundständige erziehungswissenschaftliche Studium fände. Auch ein Wahlfach, z.B. mit 2 SWS über 4 Semester könnte eine kurzfristige und pragmatische Lösung eröffnen. Wie die hannoverschen Erfahrungen zeigten, ist eine Optimierung der Arbeit der auf Sonder- und Sozialpädagogik spezialisierten Berufspädagogen/-innen durch Absolventen eines entsprechenden Wahlfaches zu erwarten (Schulorganisation, Etat, Lehrereinsatz, Gruppengröße, Atmosphäre). Ein solches Lehrangebot kann i.d.R. mit vorhandenen Kapazitäten berufspädagogischer Institute gedeckt werden.

### *Weiterbildungsstudiengänge*

Sonderschüler, Hauptschüler ohne Abschluß, Ausländer, Seiteneinsteiger, Aussiedler - die Reihe derer, die im BVJ und vergleichbaren Maßnahmen im letzten Jahrzehnt zu betreuen waren, ließe sich fortführen. Weiterbildungsstudiengänge an Universitäten können, wie das Darmstädter Beispiel zeigt, weitgehend kostenneutral eine zeitlich akzeptable Anpassungsqualifizierung für Berufspädagogen/-innen bieten. Voraussetzung ist jedoch eine ggf. länderübergreifende Infrastruktur an Hochschulen - die oft nur bei grundständigen Studiengängen gegeben ist - um z.B. bei Lehraufträgen, wissenschaftlichen Begleitungen von Modellversuchen sowie der systematischen Qualifizierung wissenschaftlichen Nachwuchses für Sonderberufs- und Sozialpädagogik auf diese Einrichtungen zurückgreifen zu können.

### *Lehrerfortbildung*

In Niedersachsen wurde ein BVJ zur Stabilisierung eines verpflichtenden BGJ etabliert<sup>17</sup>. In diesem Zusammenhang entstand ein Bündel von Maßnahmen, z.B.:

- Sonderpädagogik LbS (Fakultas);
- Sonderberufsschulpädagogik (Wahlfach);
- Lehrerfortbildung BVJ;
- Lehrerfortbildung BVJ/A;
- Beratungslehrausbildung für Berufsschulen;
- Weiterbildung (2 J.) für die Arbeit mit Ausländern.

Die etwa 20jährige Erfahrung zeigt, daß Lehrerfortbildung keine wissenschaftlich fundierte Qualifizierung ersetzen kann, sondern mehr die eigene Praxis reflektieren hilft und über Fallbeispiele Anregungen vermittelt. Allerdings vermag ein systematisches, mindestens zweijähriges, mit einem Studientag versehenes Konzept sehr wohl Lehrer/-innen wissenschaftlich, didaktisch wie praktisch zu qualifizieren. Es entstehen aber erhebliche Kosten (Reisen, Tagungen, Moderatorenttraining, Publikationen), so daß dies i.d.R. nur über einen BLK-Modellversuch zu realisieren ist.

**Zusammenfassung:** Um von einem Marktmechanismus der Rekrutierung von pädagogischem Personal für die Arbeit mit Benachteiligten zu einer qualitativ wie quantitativ befriedigenden Lehrkapazität zu gelangen, ist an Stelle einer arbeitsteiligen, zudem laufbahn- und statusgruppenmäßig zersplitterten Betreuung einer sonder- und sozialpädagogischen Qualifizierung von Berufspädagogen/-innen der Vorzug zu geben. Die Funktionen des Ausbildens, Stützens, Förderns und Beratens sind - wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung - in *allen* Berufsfeldern, gerade nicht in separaten Sonderberufsschulformen (BVJ o.ä.), zu realisieren. Hierzu ist ein differenziertes Qualifizierungsangebot erforderlich, wobei aus pragmatischen Gründen das Schwergewicht auf einem Wahlpflichtbereich im grundständigen erziehungs- und berufspädagogischen Studium liegen sollte.

## Anmerkungen

- 1 FWU (Hrsg.): In Jungarbeiterklassen muß jeder seinen Mann stehen - Vier Lehrer berichten. Tonband. Grünwald 1979
- 2 BIERMANN, H.; KIPP, M.: Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten 1869 - 1969. Köln, Wien 1989, 2 Bde. (= STRATMANN [Hrsg.]: Quellen und Dokumente zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland, Bde. C/2.1 u. 2.2)
- 3 ZIERTMANN, P.: Die Ausbildung von Gewerbelehrern für die Klassen der ungelernten Arbeiter. In: BEYER u.a. (Hrsg.): Die Beschulung der Ungelernten. Köln 1929, S. 41 (= 3. Sonderheft der Blätter für Berufserziehung).
- 4 ZIERTMANN, a. a. O., S. 45
- 5 SCHWEIKERT, K. u.a.: Jugendliche ohne Berufsausbildung - ihre Herkunft, ihre Zukunft. Hannover 1976 (= Schriften z. Berufsbildungsforschung, Bd. 30)
- 6 Vgl. dagegen GREINERT, W.-D.; HESSE, H. A.: Zur Professionalisierung des Gewerbelehrerberufs. In: Die berufsbildende Schule 26 (1974), S. 621 625; 684-695

- 7 BIERMANN, H.; BERLIN, B.: Maßnahmen zur Qualifizierung von (potentiellen) Jungarbeitern in der BRD. Materialien i. A. d. BIBB. Hannover 1976, S. 413
- 8 Metaplan: Enquête zur Lage der Jungarbeiter und Entwicklung von Maßnahmen zur Verbesserung ihrer Bildungssituation. I. A. d. BBF. Quickborn 1974
- 9 Vgl. die Kontroverse um eine JOA-Pädagogik auf den Hochschultagen Berufliche Bildung 1980 in: GERDS, P. u.a. (Hrsg.): Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag. Frankfurt, New York 1981
- 10 Themenheft: Benachteiligte fördern. ZS. Berufsbildung 45 (1991) H. 11/12; BMBW (Hrsg.): Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung. Versch. Aufl., (5.) Bonn 1992
- 11 BIERMANN, H.; RÜTZEL J.: Benachteiligte in der Beruflichen Bildung - eine alte Gruppe mit neuen Risiken? In: Berufsbildung 45 (1991) S. 414-421
- 12 SCHILD, H.: Zur Ausbildung von Lehrern mit sonder-/sozialpädagogischen Qualifikationen für den Unterricht an beruflichen Schulen. In: ZBW 74 (1978) S. 824-840
- 13 SCHILD, a. a. O., S. 840
- 14 STACH, M.: Zur Ausbildung von Berufsschullehrern in Sonder- und Sozialpädagogik. In: Berufsbildung 46 (1992) H. 1, S. 47-50
- 15 Vgl. Benachteiligte fördern, a. a. O.
- 16 BACH, H.: Sonderpädagogische Problemanalyse, In: BIBB (Hrsg.): Berufliche Bildung für gesellschaftliche Randgruppen. Das Beispiel der Jungarbeiter. Hannover 1974, S. 71 - 99; vgl. a. das Scheitern traditioneller Hilfsschulpäd. in der DDR, den Zugang der Berufsausbildung nach Schullaufbahn zu regeln. BIERMANN, H.: Berufsausbildung in der DDR zwischen Ausbildung und Auslese. Opladen 1990
- 17 GREINERT, W.-D.: Das Berufsgrundbildungsjahr. Frankfurt, New York 1984 sowie WIEMANN, G.: Vertane Chance - Berufsgrundbildungsjahr, genutzte Chance - Curriculumentwicklung. In: PÜTZ, H. (Hrsg.): Innovationen in der beruflichen Bildung. Hermann Schmidt zum 60 Geburtstag. BIBB. Berlin 1992, S. 219-244

## **Zur Situation des Studiengangs der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik**

### **Konkretisierung am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen**

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es eine breite, sich immer noch ausdifferenzierende Palette sozialpädagogischer Arbeitsfelder von den familienergänzenden und -unterstützenden Einrichtungen, den altersgemischten Gruppen, dem Kindergarten, dem Hort und der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit bis zu unterschiedlichen „Hilfen zur Erziehung“, wie der sozialpädagogischen Familienhilfe, der Vollzeitpflege, der Heimbetreuung und der sozialpädagogischen Einzelbetreuung und den Beratungseinrichtungen. Für diese vielfältigen Arbeitsfelder hat sich ein differenziertes, hierarchisch geordnetes Ausbildungswesen durchgesetzt, in dem Fachkräfte in unterschiedlichen Bildungsgängen auf ihre Tätigkeiten in den sozialpädagogischen Arbeitsfeldern und Einrichtungen vorbereitet werden. Verkürzt lassen sich dabei die folgenden Ebenen unterscheiden:

- die Ausbildung zum/zur Kinderpfleger/-in an Berufsfachschulen,
- die Ausbildung zum/zur staatlich anerkannten Erzieher/-in an Fachschulen für Sozialpädagogik,
- die Ausbildung zum/zur Diplom-Sozialpädagogen/-in bzw. Diplomsozialarbeiter/-in an Fachhochschulen,
- die Ausbildung zum/zur Diplom-Pädagogen/-in an den Universitäten.

Der Studiengang „Sozialpädagogik berufliche Fachrichtung“ hat im Rahmen der sozialpädagogischen Ausbildungsgänge eine besondere Stellung, insofern er nicht für eine direkte Tätigkeit in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern ausbildet, sondern für eine Lehrtätigkeit in den Zweigen des beruflichen Schulwesens, die auf sozialpädagogische Berufe vorbereiten. Nach Abschluß des Studiums können verschiedene theoretische und praktische Fächer (Pädagogik, Didaktik und Methodik der sozialpädagogischen Praxis, Medienerziehung, Jugendliteratur, Spiel, Jugendrecht) in den folgenden Schulformen des beruflichen Schulwesens unterrichtet werden:

- Berufsfachschule,
- Fachoberschule für Sozialpädagogik,
- Fachschule für Sozialpädagogik und
- in NRW Kollegschen mit den entsprechenden Zweigen.

# 1 Zur Geschichte des Studiengangs berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik

Die Ständige Konferenz der Kultusminister empfahl 1973 in einer Rahmenvereinbarung über die Lehrbefähigung für Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens, das Fach Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik als eigenständige berufliche Fachrichtung neben den bereits bestehenden Fachrichtungen einzurichten.

Entsprechende Studiengänge wurden an der Ruhr-Universität Bochum (1981 verlegt an die Universität Dortmund), in Bremen (1972), Bamberg (1978) und Tübingen (1986) eingerichtet.

An der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg wird derzeit ein Studiengang berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik konzipiert (*Rabe-Kleberg* 1992).

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den Lehramtsstudiengang berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik Sek. II an der Universität Dortmund, der 1981 nach der Emeritierung von *Prof. Dr. W. Roeßler* von der Universität Bochum nach Dortmund verlegt wurde. Die Begründung, die Inhalte und der Aufbau des Studienganges sind eng mit der Person und den Leistungen von *W. Roeßler* verbunden.

Wer heute eine Fachschule für Sozialpädagogik in Nordrhein-Westfalen besucht, stellt sehr bald fest, daß dort für die Fächer Didaktik und Methodik der sozialpädagogischen Praxis, Spiel und Jugendliteratur drei Lehrergruppen mit unterschiedlichen Laufbahnvoraussetzungen und -bewertungen tätig sind:

1. Fachlehrer/-innen, Technische Lehrer/-innen mit einem Abschluß der Höheren Fachschule,
2. Fachlehrer/-innen und Technische Lehrer/-innen mit dem Abschluß der Fachhochschule und
3. Studienräte.

In diesen drei Gruppen spiegeln sich zugleich die Entwicklung und auch der Streit um die Lehrausbildung für die Fachschulen für Sozialpädagogik und die Berufsfachschulen. Die Abbildung 1 zeigt die Entwicklung der vergangenen 25 Jahre mit den jeweils veränderten Eingangs- und Laufbahnveränderungen in Nordrhein-Westfalen.

# Vergleich der Studienabläufe, Laufbahnvoraussetzungen und Bewertungen

Fachlehrer mit der Befähigung für die Laufbahn eines Technischen Lehrers an berufl. Schulen mit abgeschlossener Ausbildung an einer Höheren Fachschule, die nicht Ingenieurschule war.	§ 60 Bes. Gr. LVO A 10 A 11	Fachlehrer mit abgeschlossener Ingenieur- oder Fachhochschul- ausbildung	nach BBESG	Bes. Gr. A 11 A 12
Studienlang bis 1972 Staatl. Sozialpäd.	Studienlang ab 1973 Staatl. Sozialpäd.	Studienrat	§ 62 LVO	Bes. Gr. A 13

Studienlang ab 1978 (1974) berufl. Fachrichtung Sek. II, Sozialpädagogik

Semester		Semester		Semester	
16.	1	Prak. päd. Jahr/Referendariat		14.	2
15.	2	Allg. Hochschulreife		13.	
14.		Höhere Fachschule für Sozialpädagogik in Aufbauform	12.	12.	
13.			11.	11.	
12.					
11.					
10.		Berufstätigkeit in verschiedenen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern	10.	10.	1 Jahr Fachpraktikum in verschiedenen sozialpädagogischen Feldern, z. T. studienbegleitend
9.			9.	9.	
8.			8.	8.	
7.			7.	7.	
6.			6.	6.	
5.			5.	5.	Universität Dortmund ab 1981
4.		Fachschule für Kindergärtnerin und Hortnerin	4.	4.	
3.			3.	3.	
2.			2.	2.	
1.			1.	1.	
Insges. 8 Jahre		6 Jahre		7-8 Jahre	

Allg. Hochschulreife

Berufsfachschule, Mittlere Reife, FOS-Reife

Eingangsvoraussetzung: Mittlere Reife, Frauenfachschule, FOS-Reife  
Übersicht im Anschluß an:  
Pelz-Brambik, Stander 1993, S. 15 f

Abb. 1: Vergleich der Studienabläufe, Laufbahnvoraussetzungen und Bewertungen

Die Geschichte sowohl des Studiengangs berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik als auch ein bis heute anhaltender Streit um eine Laufbahnbereinigung und damit gleiche Besoldung aller drei Lehrergruppen (vgl. dazu *Pelz-Brambrink, Stalder, 1993*) und die Frage, welche Lehrergruppe für das Fach „Didaktik und Methodik der sozialpädagogischen Praxis“ hinreichend ausgebildet ist und es unterrichten soll und darf, ist nur auf dem Hintergrund der gesamten Entwicklung zu verstehen.

Genau genommen beginnt die Geschichte des Studienganges mit „Sonderaktionen“ seit 1966 an der Universität Bochum, die zur Behebung des Lehrermangels an beruflichen Schulen Absolventen der höheren Fachschulen in verkürzten Ausbildungsgängen für den Schuldienst vorbereitete. Darüber hinaus wurde in einer Vorlaufphase die neue Studienkonzeption mit Studierenden, vor allem Absolventen von Fachhochschulen, denen in Sonderprüfungen die Hochschulreife zuerkannt worden war, getestet. 1969 wurde das Fach Sozialwissenschaft sozialpädagogischer Fachrichtung, Lehramt an beruflichen Schulen, eingerichtet. Die Notwendigkeit dazu ergab sich u.a. aus der Neuordnung der Ausbildung der sozialpädagogischen Berufe (1967) und der quantitativen Ausweitung der Fachschulen und Fachoberschulen mit sozialpädagogischer Fachrichtung.

Erst 10 Jahre später konnte dann 1979 an der Ruhr-Universität Bochum das Lehramtsstudium für die Sekundarstufe II mit dem *ersten* Fach Sozialpädagogik beruflicher Fachrichtung aufgenommen werden, nachdem die zunächst vorläufige Studienordnung endgültig festgeschrieben worden war. Bis dahin mußten sich die Studierenden erst für das Fach Sozialwissenschaften (Gymnasium) einschreiben und konnten dann nach einigen Semestern in das Fach Sozialpädagogik wechseln. Nunmehr konnte das Fach Sozialpädagogik als erstes Fach mit circa 80 Semesterwochenstunden studiert werden und wurde den ersten Fächern des Gymnasiums gleichgestellt. Seit Beginn der Maßnahmen in Bochum im Jahre 1966 bis zum Jahr 1988, „als der letzte Studierende die Prüfung ablegte, haben circa 635 Studenten und Studentinnen den Studiengang (in Bochum) erfolgreich durchlaufen“ (*Küppers, 1989 b, S. 4*).

## **2 Aufbau und Inhalte des Studiengangs**

Mit Schreiben vom 4.12.1979 wurde der „Antrag auf Einrichtung des Studiengangs berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik Sek. II“ von der ehemaligen Päd. Hochschule Ruhr beim Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen gestellt. Vorbehaltlich einer vom Kultusminister

**Darstellung der Entwicklung des Studiengangs Sozialpädagogik Sek. II Lehramt berufliche Schulen, an der Ruhr-Universität Bochum, im Zeitraum von 1966-1988 (nach Küppers 1989b)**

WS	66/67	67/68	68/69	69/70	70/71	71/72	72/73	73/74	74/75	75/76	76/77
SS	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77

**Studienzeiträume**

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorlaufphase</li> <li>- Lehramt Sozialpädagogik</li> <li>- ca 20 Absolventen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sonderaktion mit ca. 20 Studenten a. Semester</li> <li>- Lehramt Sozialpädagogik</li> <li>- ca. 350 Absolventen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- grunständig Studierende</li> <li>- provisorischer Studienplan für das Lehramt Sek. II, berufl. Fachrichtung Sozialpädagogik</li> <li>- ca. 50 Absolventen</li> </ul>	

Abb. 2: Darstellung der Entwicklung des Studiengangs Sozialpädagogik Sek. II ...



WS 77/78 78/79 79/80 80/81 81/82 82/83 83/84 84/85 85/86 86/87 87/88 88/89  
 SS 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88

Fortsetzung

<p>-----</p> <p>- grundständig Studierende          - vorl. StO. f. d. Lehramt Sek. II, berufliche Fachrichtung Sozialp.          - ca. 30 Absolventen</p> <p>-----</p>	<p>- nur grundständig Studierende          - Regelstudengang Lehramt Sek. II, Sozialpädagogik berufliche Fachrichtung          - ca. 185 Absolventen</p>
<p>Studienort Universität Dortmund, Fachbereich Erziehungswissenschaften und Biologie</p>	

zu erlassenden Prüfungsordnung wurde die Einführung des Studiengangs mit Schreiben vom 8.10.1980 genehmigt. Der Lehrbetrieb wurde dann im SS 1981 - inzwischen war die Päd. Hochschule Ruhr in die Universität Dortmund übergeleitet worden - für Studierende in höheren Semestern, einschließlich herüberwechselnde Bochumer Studenten und Studentinnen, aufgenommen. Nach Erlaß der *Prüfungsordnung* konnten zum WS 1981/82 dann auch Studienanfänger das Studium beginnen.

Mit dem Studiengang übernahm der Fachbereich Erziehungswissenschaften und Biologie der Universität Dortmund zunächst auch die Bochumer *Studienordnung*. Die dann vom Fachbereich vorgeschlagenen Änderungen, die, einem Vorschlag der Studienreformkommission II (Außerschulisches Erziehungs- und Sozialwesen) folgend, vor allem auf einen stärkeren Praxisbezug und eine Orientierung an den sozialpädagogischen Handlungsfeldern abzielten, wurden nach einer vorläufigen Studienordnung erst endgültig im August 1986 genehmigt (Amtl. Mitteilungen der Uni Dortmund, Nr. 17/86, S. 25 f.).

Das Studium der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik ist Teil eines Studiums zur Befähigung für das Lehramt der Sekundarstufe II, d.h. es gliedert sich in ein achtsemestriges Studium an der Universität Dortmund, eine begleitende 12monatige fachpraktische Ausbildung und das anschließende zweijährige Referendariat.

Das Studium an der Universität umfaßt derzeit (SS 94) folgende Bereiche:

- das erziehungswissenschaftliche Teilstudium, das Studienelemente aus den Fächern Allgemeine Pädagogik, Allgemeine Didaktik, Berufspädagogik, Philosophie, Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaften, enthält (mit 32 Semesterwochenstunden),
- das erste Fach berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik (mit 84 Semesterwochenstunden),
- ein zweites Fach je nach Wahl mit 64 Semesterwochenstunden. Zur Wahl stehen folgende Fächer: Deutsch, Englisch, Sport, Kunst, Musik, Kath., Ev. Theologie und Psychologie. Dabei können derzeit in Dortmund nur folgende Zweifächer studiert werden: Deutsch, Englisch, Musik und Sport. Das Fach Psychologie kann nur in Duisburg studiert werden.

Das Studium gliedert sich in ein jeweils viersemestriges Grund- und Hauptstudium mit je 42 Semesterwochenstunden.

Die *Inhalte des Studiums* des Faches berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik

umfassen die wissenschaftlichen, die berufspraktischen und die schulpraktischen Dimensionen der Sozialpädagogik:

- Die *wissenschaftliche Dimension* bezieht sich vor allem auf die Theorie und Geschichte der Sozialpädagogik und ihrer Nachbarwissenschaften sowie auf die empirische Erforschung der sozialpädagogischen Praxis (angewandte Methodologie).
- Die *berufspraktische Dimension* bezieht sich auf die Handlungsfelder der sozialpädagogischen Praxis, in denen Erzieher/-innen schwerpunktmäßig beschäftigt werden. Dazu gehören insbesondere die Einrichtungen der frühkindlichen und vorschulischen Erziehung, die familienunterstützende und familienersetzende Erziehungshilfe, die Einrichtung der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit und angrenzende sowie sich neu entwickelnde Handlungsfelder.
- Die *schulpraktische Dimension* bezieht sich auf die institutionellen Rahmenbedingungen, die Fachdidaktik (mit etwa 20 % Studienanteilen) und die Unterrichtspraxis in den beruflichen Schulen sozialpädagogischer Fachrichtung.

Da es eine Aufgabe der Lehrer/-innen der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik ist, junge Erwachsene auf eine selbständige Tätigkeit in sozialpädagogischen Praxisfeldern vorzubereiten, spielen die eigenen *Praxiserfahrungen* im Rahmen des Studiengangs eine wichtige Rolle. Zusätzlich zum *Tagespraktikum* im ersten oder zweiten Semester, den Praxiskontakten, die im Rahmen eines zweisemestrigen, vierstündigen *Projektseminars* und in dem fünfwöchigen *Blockpraktikum* an einer Fachschule für Sozialpädagogik bzw. Berufsfachschule hergestellt werden, dient die fachpraktische Ausbildung diesem Ziel. Die *fachpraktische Ausbildung* dauert insgesamt 12 Monate und verteilt sich auf vier Blöcke von jeweils insgesamt 13 Wochen. Pflichtbestandteile sind: der Elementarbereich, die Freizeit- und die Heimpädagogik, hinzu kommen die Sonderpädagogik und ausgewählte Bereiche der Sozialarbeit.

In einem „Gemeinsamen Positionspapier zum Beitrag der Lehramtsausbildung der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik zur Neukonzeption der ErzieherInnen Ausbildung in NRW“ haben die Fachschaft der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik an der Universität Dortmund und die „Interessengemeinschaft berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik“ die Konzeption des Studiengangs und ihre „positiven Erfahrungen“ wie folgt charakterisiert:

„Im Rahmen der Ausbildung der Lehrer/innen mit der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik werden unserer Meinung nach konzeptionelle Ansätze gefahren, die im Zu-

sammenhang mit der Diskussion um die ErzieherInnenausbildung hochaktuell sind:

### — Theorie-Praxis-Verzahnung

Durch die Verbindung von praktischem und theoretischem Wissenserwerb werden die Studierenden in die Lage versetzt, einen großen Überblick und Einblick in die Bedingungen sozialpädagogischer Arbeitsfelder zu erhalten und eigene Handlungskompetenzen zu entwickeln.

### — Problemorientierte Inhaltsstruktur

Ein sehr wichtiger Aspekt der Ausbildung ist die Tatsache, daß theoretisches Wissen nicht ausschließlich entsprechend einem Fächerkanon an Fachschulen oder fachwissenschaftlicher Systematiken erworben wird, sondern sich an konkreten Problemfeldern sozialpädagogischer Arbeit orientiert.

### — Handlungs- und Projektorientierung

Durch Projektseminare sind die Studierenden gefordert, eigenständig Wissen zu erarbeiten, aufzubereiten und im Hinblick auf die spätere Tätigkeit praxisrelevant umzusetzen. Im Rahmen dieser Ausbildungsabschnitte werden alle wichtigen Ausbildungsebenen und -felder zusammengeführt“ (Hervorhebungen des Verfassers).

Damit dürfte deutlich geworden sein, daß der Studiengang von seiner Konzeption und den Inhalten her stark an den sozialpädagogischen Handlungs- und Berufsfeldern orientiert ist und das Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und den beruflichen Handlungsfeldern berücksichtigt und aufarbeitet.

## 3 Zur quantitativen Entwicklung

Im Zusammenhang mit einem deutlichen Rückgang der Schülerzahlen an den Fachschulen für Sozialpädagogik von circa 20.000 auf 10.000 Anfang der 80er Jahre erfolgte in NRW ein Verzicht auf Einstellungen von Lehrern und seit 1985 ein Einstellungsstopp für Lehrer. Fünf Jahre lang wurden an den *staatlichen* Fachschulen keine Lehrer mit der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik eingestellt. Nach Auskunft des Kultusministeriums - Schreiben des KM vom 17.7.1992 an die Universität Dortmund - sind zwischen dem 1.8.1982 und Juli 1992 „im Land Nordrhein-Westfalen im sozialpädagogischen Bereich 96 Lehrerinnen und Lehrer mit der Lehrbefähigung für das Lehramt für die Sekundarstufe II und 21 Fachlehrerinnen und Fachlehrer eingestellt worden“. Dabei hatten zwischen 1982 und Dezember 1990 187 Referendare mit der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik in den Studienseminaren von NRW ihren Dienst angetreten (Ministerium für Wirtschaft, Mittelstand und Technologie, 1992, S. 301).

## Studiengang Sozialpädagogik Sek. II

Anzahl der Studierenden

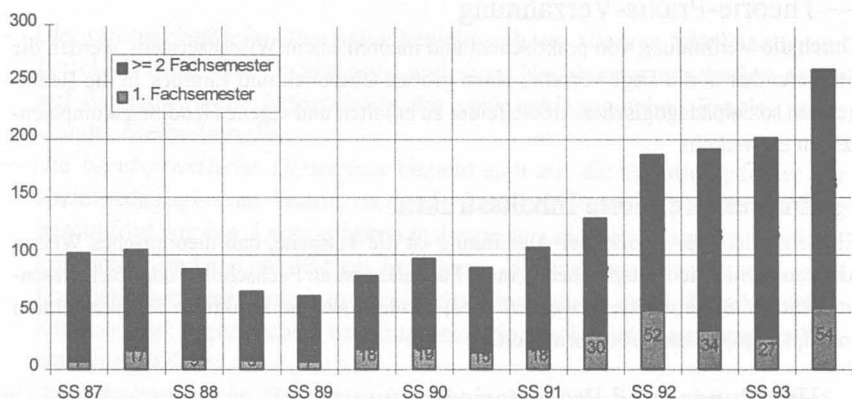


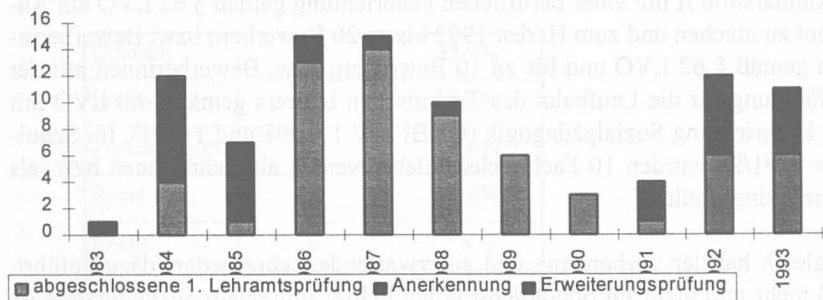
Abb. 3: Studiengang Sozialpädagogik Sek. II, Anzahl der Studierenden

Die Einstellungspraxis des Landes hatte zur Folge, daß die Anzahl der eingeschriebenen Studierenden, die bis Ende 1985 in Dortmund auf 120 angestiegen war, stetig zurückging und im SS 1989 nur noch 58 betrug. Dabei ist zu beachten, daß ein Teil dieser Studierenden gleichzeitig den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaften mit einem sozial- oder vorschulpädagogischen Schwerpunkt belegte, um dann letztendlich im Diplomstudiengang einen Abschluß zu machen. Diese Situation hat sich in den vergangenen drei Jahren geändert. Die Abb. 3 gibt einen Überblick über die eingeschriebenen Studierenden vom Sommersemester 1987 bis zum Wintersemester 1993/94.

Die Daten verweisen auf einen kontinuierlichen Anstieg der eingeschriebenen Studierenden im Fach Sozialpädagogik. Die Abb. 4 gibt einen Überblick über die vom Staatlichen Prüfungsamt für Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen in Dortmund ausgestellten Zeugnisse für die erste Staatsprüfung im Fach berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik zwischen 1984 und 1993. Die Daten machen zweierlei deutlich:

1. Bei Lehrermangel werden Sondermaßnahmen ergriffen, Anerkennungsverfahren (A, vor allem von Abschlüssen der Fachhochschule) und Erweiterungsprüfungen, zu denen direkt aufgefordert wird (E).
2. Die Abschlüsse nach einem grundständigen Universitätsstudium gingen seit 1987 kontinuierlich zurück und sind erst 1992 wieder angestiegen.

**Daten des Staatlichen Prüfungsamtes für Erste Staatsprüfungen für  
Lehrämter an Schulen - Dortmund-  
Abschlüsse im Bereich Berufliche Fachrichtung  
Sozialpädagogik Sek. II**



*Abb. 4: Daten des Staatlichen Prüfungsamtes für Erste Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen - Dortmund*

Zu fragen bleibt, ob bei der Anzahl der derzeit Studierenden, die z.T. nach ihrem Abschluß in andere Bundesländer gehen, der vorhandene und zu erwartende Lehrerberuf abgedeckt werden kann.

Nach einer Prognose der Landesregierung von NRW beträgt bis zum Jahr 1995 in den berufsbildenden Schulen und in den Kollegschaften der jährliche Einstellungsbedarf im Berufsfeld Sozialpflege/Sozialpädagogik lediglich 8 Lehrer/-innen und nach einer KMK-Berechnung vom 16.2.1990 für das Land NRW für die Jahre 1995 bis zum Jahre 2000 jährlich 36 Lehrer/-innen (Bader 1991, S. 155). Das aber bedeutet, es müßten bei einer Ausbildungsdauer (einschließlich Referendariat und fachpraktischer Ausbildung) von etwa 8 Jahren und bei einer Ausfallquote von 33 % seit dem WS 1987/88 jährlich etwa 50 Neueinschreibungen erfolgen. Die tatsächlichen Neueinschreibungen betragen jedoch:

WS 1987/88 und SS 1988:	26
WS 1988/89 und SS 1989:	15
WS 1989/90 und SS 1990:	37
WS 1990/91 und SS 1991:	33
WS 1991/92 und SS 1992:	82
WS 1992/93 und SS 1993:	61.

Somit wurde erst im Studienjahr 1991/1992 die erforderliche Anzahl erreicht bzw. dann überschritten. Die hohe Anzahl der Neueinschreibungen ab 1991/92 ist nicht zufällig, sah sich die Landesregierung doch angesichts des faktisch vorhandenen Lehrermangels gezwungen, zum Herbst 1991 20 Bewerbern und Bewerberinnen mit der Befähigung für die Laufbahn des Lehramts für die Sekundarstufe II mit einer beruflichen Fachrichtung gemäß § 62 LVO ein Angebot zu machen und zum Herbst 1992 bis zu 20 Bewerbern bzw. Bewerberinnen gemäß § 62 LVO und bis zu 10 Bewerbern bzw. Bewerberinnen mit der Befähigung für die Laufbahn des Technischen Lehrers gemäß § 60 LVO mit der Fachrichtung Sozialpädagogik (GABl NW 1, 1991 und 11, 91). Im Schuljahr 1991/92 wurden 10 Fachhochschulabsolventen als Lehrerinnen bzw. als Lehrer eingestellt.

Zugleich hat der vorhandene und zu erwartende Lehrerberarf dazu geführt, daß mehr und mehr im Schuldienst tätige Lehrer mit einem *Sekundarstufe II*-Abschluß bzw. Lehrer/-innen, die keine Stelle erhalten haben und/oder eine ungünstige Fachkombination besitzen, dazu ermuntert werden, eine Erweiterungsprüfung anzustreben. Im WS 1992/93 betrug die Anzahl der eingeschriebenen Studierenden, die eine Erweiterungsprüfung ablegen wollen, 34 (= 21,5% aller in diesem Studiengang eingeschriebenen Studierenden).

Die Schülerzahlen an den Fachschulen für Sozialpädagogik und den Berufsfachschulen (Kinderpflegerinnenausbildung) weisen auf einen zunehmenden Bedarf an Lehrern/Lehrerinnen. Da sich die Berufsperspektiven für ausgebildete Erzieherinnen verbessert haben und angesichts der zumindest mittelfristig zu erwartenden Vollversorgung mit Kindergartenplätzen auch in Zukunft günstig sein werden, ist die Anzahl der Auszubildenden stetig angestiegen. So betrug die Zunahme der Schülerinnen und Schüler, die in der Fachschule für Sozialpädagogik seit dem Schuljahr 1988/89 eine Ausbildung aufgenommen haben, bis zum Schuljahr 1991/92 24,1 % (3755 1988/89 - 4662 1991/92).

Auch im Bereich der Berufsfachschulen für das Sozial- und Gesundheitswesen, Fachrichtung Kinderpflege und in den entsprechenden Klassen der Kollegschaften zeigt sich eine starke Zunahme der Auszubildenden. Die oben zitierte Prognose für die Jahre 1995 - 2000 berücksichtigt die Berufsfachschulen für das Sozial- und Gesundheitswesen, Fachrichtung Kinderpflege nicht, so daß mit einem höheren Bedarf an Lehrern und Lehrerinnen zu rechnen ist.

Von besonderer Bedeutung für die zukünftige Entwicklung ist auch die *Stufenfachkombination*, sie ist bei den grundständig Studierenden in den vergangenen Jahren - bis auf eine Ausnahme - relativ konstant geblieben. Die Aus-

nahme betrifft das Fach Kunst, das trotz aller eingelegten Proteste in Dortmund nicht mehr mit dem Abschluß Sekundarstufe II studiert werden kann. Die folgenden Daten weisen die Studienfachkombinationen für das Wintersemester 1992/93 aus. Dabei beziehen sich hier die absoluten und die Prozentzahlen auf die grundständig Studierenden (ohne die Erweiterungsprüfungen).

Deutsch	51	35,9%
Englisch	20	14,1%
Psychologie*	35	24,6%
Sport	31	21,8%
Musik	4	2,8%
Kunst	1	0,7%
	142	99,9%

\* Studienort Duisburg

Die Daten verweisen darauf, daß der gesamte an den Fachschulen für Sozialpädagogik so wichtige musische Bereich offensichtlich nicht angenommen wird; die mögliche Fachkombination mit Kath. bzw. Ev. Theologie ist überhaupt nicht ausgewiesen.

Durch die steigende Anzahl der Erweiterungsprüfungen ergeben sich weitere Fachkombinationen. Hier liegt jedoch nur sehr begrenzt - nach persönlichen Aufzeichnungen - Datenmaterial vor. 21 Frauen und Männer, die 1993 an der Universität Dortmund das Studium in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik Sekundarstufe II über den Abschluß der Erweiterungsprüfung aufnehmen wollten, hatten in folgenden Fächern bereits einen Abschluß:

Deutsch	12	Geographie	2
Sport	5	Englisch	2
Pädagogik	4	Französisch	2
Geschichte	4	Spanisch	2
Kath./Ev.	-	Kunst	1
Theologie	4	Mathematik	1
Sozialwiss.	3		

Auch hier fällt der musische Bereich praktisch völlig aus, und es muß bezweifelt werden, daß mit diesen Fachkombinationen die Situation im Bereich der Berufsfachschulen und Fachschulen verbessert werden kann.



## 4 Ungelöste Probleme

Abschließend sollen einige wichtige, ungelöste Probleme angesprochen und erörtert werden.

Ungelöst und strittig ist bis heute die Frage der *Einstellung von Fachlehrern/innen und Technischen Lehrern/-innen* mit dem Abschluß der Fachhochschule und in Einzelfällen noch der Höheren Fachschule im Fach „Didaktik und Methodik der sozialpädagogischen Praxis“ bzw. ihre Gleichstellung mit den Studienräten mit dem Abschluß des Studiengangs berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik Sekundarstufe II (vgl. dazu auch *Pelz-Brambrink, Stalder 1993*).

In einem Erlaß des Kultusministers vom 25.10.1976 war festgelegt worden, daß die Ausbildung der Refendare mit erster Staatsprüfung im Hauptfach Sozialpädagogik in folgenden Unterrichtsfächern durchgeführt werden konnte: Soziologie, Soziallehre, Pädagogik, Didaktik und Methodik der sozialpädagogischen Praxis, Medienerziehung, Jugendrecht, Verwaltung, Spiel. Für die Ausbildung im Fach Didaktik und Methodik der sozialpädagogischen Praxis sollten Referendare vorgesehen werden, die eine mindestens 12monatige Praxis in diesem Bereich nachweisen konnten. Da die Absolventen der Universität eine 12monatige fachpraktische Ausbildung und Praxis hatten, konnten sie davon ausgehen, daß sie in allen genannten Fächern eingesetzt werden. Zu beachten ist auch, daß der Studiengang in Dortmund in der didaktischen Ausbildung einen besonderen Schwerpunkt besitzt: In Verbindung mit den Projektseminaren, dem Blockpraktikum, der fachpraktischen Ausbildung und dem Referendariat werden die Studierenden in besonderem Maße dafür qualifiziert, sozialpädagogische Ziele, Inhalte und Methoden entsprechend den jeweiligen Voraussetzungen und Handlungsfeldern zu vermitteln. Dieser gesamte Bereich fehlt jedoch in der Fachhochschulausbildung. Um so unverständlicher ist es, daß mit einem RdErl. des Kultusministerium vom 14.10. 1991 die Einstellung von Sozialpädagoginnen für die Laufbahn des technischen Lehrers gemäß § 60 LVO vorgesehen und möglich ist, nach dem die letzte Einstellung an staatlichen Fachschulen Anfang der 80er Jahre erfolgte. In einem Schreiben an den Personalrat für Lehrer an berufsbildenden Schulen beim KM des Landes NRW wird dies damit begründet, daß sich in der „Erzieherausbildung ... ein eher theorieorientierter Fächerbereich von einem eher praxisorientierten Bereich unterscheiden“ lasse und bei der „Lehrerqualifikation auf beide Aspekte der Qualifikation zu achten“ sei (Schreiben des *KM* vom 14.10.1991). „Lehrerinnen und Lehrer, die aufgrund ihrer Biographie Erfahrungen und Qualifikationen in beiden Bereichen mitbringen, sind demnach besonders für die ‘Schnitt-

stellenbereiche' von Theorie und Praxis geeignet. Ein genereller Verzicht auf Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in der Ausbildung zur Erzieherin wie auch in der Ausbildung zur Kinderpflegerin und den affinen Ausbildungen im Berufsfeld Sozialwesen erscheint aber in absehbarer Zeit nicht möglich zu sein" (*ebenda*).

Damit widerspricht das Kultusministerium seinen eigenen Ansprüchen an eine universitäre und zugleich praxisbezogene Ausbildung, die im Studiengang berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik Sek. II stattfindet, und verschweigt, daß die Einstellung mit Fachhochschulabschluß aus Finanzierungsgründen durchgeführt wird und setzt sich ebenfalls in Widerspruch zu den Ansprüchen und Erfordernissen im eigenen „Entwurf der neuen Richtlinien für Fachschulen für Sozialpädagogik“. Ein zentraler Punkt darin ist die Problemorientierung mit einer engen Theorie-Praxis-Verzahnung, die u.a. die bisherige Aufsplitterung von Einzelfächern überwinden soll. Es ist deshalb besonders bedenklich und völlig unverständlich, wenn wieder Diplom-Sozialpädagogen (FH) eingestellt werden, die ein Studium absolviert haben, das nur auf die berufliche Handlungsfähigkeit ausgerichtet und konzipiert ist und in keiner Weise die methodischen und fachdidaktischen und theoretischen Anforderungen an eine Lehrkraft für eine Fachschule für Sozialpädagogik umfaßt.

Der Entwurf schließlich des Kultusministeriums von NRW zu einer „Neufassung der Verordnung über Ersatzschulen“ vom 14.7.1993, in der die „Feststellung gleichwertiger freier Leistungen von Lehrkräften an Ersatzschulen“ und die „Erteilung von Unterrichtsgenehmigungen für Lehrerinnen und Lehrer von Waldorfschulen“ geregelt werden sollen, läßt ganz erhebliche Zweifel daran aufkommen, ob das Kultusministerium in Zukunft überhaupt noch eine universitäre Lehrerausbildung mit einem Abschluß der Sekundarstufe II will.

Die zunehmende Anzahl der Studierenden mit dem Ziel der *Erweiterungsprüfung* Fach Sozialpädagogik führt nicht nur zu erheblichen Problemen bei der Organisation des Studiengangs, sondern auch zu Spannungen zwischen den Studierenden. Die grundständig Studierenden verstehen zu Recht nicht, warum bei der Erweiterungsprüfung auf die gesamte fachpraktische Ausbildung und das Blockpraktikum verzichtet wird und in einigen Fällen, wenn vorher das Referendariat im Gymnasialbereich absolviert wurde, Lehrer an den Fachschulen für Sozialpädagogik dann eingestellt werden, die bis dahin weder eine Fachschule von innen gesehen noch in irgendeinem sozialpädagogischen Bereich, über den sie unterrichten sollen, ein Praktikum absolviert haben.

Es ist unverständlich und unverantwortlich, daß man einerseits Fachhochschul-

absolventen wegen angeblich höherer Praxiserfahrungen ohne Fachdidaktik einstellt und zur gleichen Zeit zu Erweiterungsprüfungen ermuntert und zuläßt, ohne dabei jegliche fachpraktische Ausbildung zu verlangen. Das alles bedeutet, daß die notwendige Balance zwischen Wissenschaft und zukünftigem Berufsfeld, die mit dem Studiengang berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik hergestellt worden ist, immer wieder in Frage gestellt bzw. ausgehöhlt wird. Seit nunmehr 25 Jahren zeigt sich: Immer dann, wenn ein Lehrermangel vorhanden ist, wird zu „Sondermaßnahmen“ gegriffen, die die offiziell angestrebte universitäre Lehrerausbildung unterlaufen.

Angesichts der zu erwartenden neuen Ausbildungsverordnung und der nunmehr im Entwurf vorliegenden neuen Richtlinien Fachschulen für Sozialpädagogik und der Richtlinien Berufsfachschule für Sozial- und Gesundheitswesen (Fachrichtung Kinderpflege) ist zu fragen, ob und welche *Fachkombinationen* in Zukunft erforderlich und sinnvoll sind. Das Unterrichtsfach Psychologie wird es demnach an den Fachschulen für Sozialpädagogik nicht mehr geben. „Das Unterrichtsfach Erziehungswissenschaften thematisiert in interdisziplinärer Weise pädagogische, psychologische und soziologische Erkenntnisse und Methoden der Erziehung im sozialpädagogischen Berufsfeld“, wobei entscheidend der Zusammenhang von Wissenschaft und Erziehungspraxis ist (*Entwurf*, 1993, S. 139). Das Fach Erziehungswissenschaften ist das Zentralfach und soll in enger Verbindung mit dem Unterrichtsfach Didaktik und Methodik mit sozialpädagogischer Praxis stehen und die „erziehungswissenschaftlichen Grundlagen für die berufspragmatischen Unterrichtsfächer des Bildungsganges wie Kinder- und Jugendliteratur, Spielerziehung, Medienerziehung, Kunsterziehung mit Werken, Musikerziehung, Bewegungserziehung und Rhythmik“ liefern (*ebenda*, S. 139).

Daraus resultiert, daß eine Kombination mit dem Zweitfach Psychologie in Zukunft wenig sinnvoll sein wird und das Fach Sozialpädagogik höhere Anteile des Faches Psychologie integrieren bzw. eine Verzahnung mit psychologischen Pflichtanteilen aus dem erziehungswissenschaftlichen Grundstudium erfolgen sollte. Neuüberlegungen sind darüber hinaus in zwei Richtungen anzustellen:

1. Es müssen die Fächer Musik und Kunst Sek. II am Studienort Dortmund studiert werden können und es ist zu überlegen, wie es möglich ist, das Studium in diesen Fächern schon vom Zugang her für die in Frage kommenden Studierenden attraktiver zu gestalten (Frage der Überprüfung der Aufnahmebedingungen).

2. Es ist darüber nachzudenken, wie und welche Handlungsfelder im Studiengang selbst inhaltlich zu erweitern sind und welche zusätzliche Möglichkeiten eines Zweitfachstudiums eröffnet werden müssen angesichts der sich weiter ausdifferenzierenden Handlungsfelder für Sozialpädagogen. So sollten als Zweitfach in Zukunft auch die Fächer Sondererziehung und Rehabilitation, Gerontologie und Gesundheitslernen möglich sein. Neue Überlegungen sind auch anzustellen, wie bei einem Studium der Zweifächer Deutsch, Sport, Musik, Kunst die Besonderheiten der Berufsfachschule und der Fachschule für Sozialpädagogik stärker berücksichtigt werden können.

Die mit dem Entwurf der neuen Rahmenrichtlinien verbundene „Bildungsdiaktik“, die zu Recht den Bildungsauftrag im Spannungsfeld von bisherigen Erfahrungen, der Schule als Lern- und Erziehungsort und dem zukünftigen Berufsfeld faßt und allgemeine und berufliche Kompetenzen stärker miteinander verbinden will, erfordert ein Studium, das problem- und praxisorientiert den traditionellen Fächerkanon überwindet. Hierfür bildet die Grundkonzeption des Studiengangs berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik an der Universität Dortmund, da sie vom Ansatz her problem-, praxis- und projekt- und handlungsfeldorientiert konzeptioniert ist, eine gute Voraussetzung. In der zweiten Lehrerausbildungsphase, im Referendariat, muß dieser Ansatz jedoch konsequent weitergeführt werden, d.h. die erste und zweite Ausbildungsphase sind miteinander zu verzahnen.

## Literatur

- BADER, Reinhard: Lehrermangel ohne Ende. In: Die Berufsbildende Schule, 43 Jg., H.3, 1991, S. 143-157
- Fachschaft der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik der Universität Dortmund und Interessengemeinschaft berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik (Hrsg.): Gemeinsames Positionspapier Sozialpädagogik zur Neukonzeption der ErzieherInnen-ausbildung in NRW. Dortmund 1993
- GERDS, Peter: Lehrer an beruflichen Schulen - Anfängerzahlen in Studiengängen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienst der Bundesanstalt für Arbeit. Nr. 27, Juli 1989
- KÖPPERS, Horst: Sozialpädagogik im Schatten der Wirtschaft. In: Neue Deutsche Schule, 21, 1989a, S. 30
- KÖPPERS, Horst: Zur Geschichte, Bedeutung und Zukunft des Lehramtsstudienganges Sozialpädagogik Sek. II - berufliche Fachrichtung. Dortmund 1989b (Manuskript)

- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. Schreiben an den Hauptpersonalrat für Lehrer an berufsbildende Schulen beim Kultusminister des Landes NRW vom 14.10.1991
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen: Entwurf einer Neufassung der Verordnung über Ersatzschulen. Düsseldorf 14.7.1993 (AZ.: IC 3.30-10/37, Nr. 25/93)
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. Schreiben an die Fachschaft berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik der Universität Dortmund vom 21.12.1993
- MAGS, Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kindergärten - Arbeitsplätze mit Zukunft. Initiative zur Verbesserung der Personalsituation. Düsseldorf 1992
- Ministerium für Wirtschaft, Mittelstand und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Regionaldaten zur beruflichen Bildung in Nordrhein-Westfalen 1992. Duisburg 1992
- Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1992 (Anlage 43: Besondere Vorschriften für die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik, S. 236 f)
- PELZ-BRAMBRINK, Monika; STALDER, Maria: Dokumentation: Situations-Analyse der Fachschullehrer/-innen und Technischen Lehrer/-innen im gehobenen Dienst an den Fachschulen für Sozialpädagogik/Kollegschaften in NRW. Düsseldorf 1993
- RABE-KLEBERG, Ursula: Reader „Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik“. PH Halle-Köthen, Wintersemester 1992/93
- Richtlinien für den Unterricht an Fachschulen für Sozialpädagogik. Entwurf der Richtlinienkommission vom April 1993. Soest 1993
- Universität Dortmund (Hrsg.): Studienordnung für den Studiengang Sozialpädagogik berufliche Fachrichtung an der Universität Dortmund mit dem Abschluß „Erste Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe II“, Amtl. Mitteilungen Nr. 17/86, Dortmund 1986

# **Fachdidaktik der Metalltechnik als Hochschul-Disziplin und Basis fortschrittlicher Berufsschullehrer-Ausbildung**

## **1 Zur aktuellen Situation**

Der Berufsschullehrermangel ist ein aktuelles Thema der bildungspolitischen und berufspädagogischen Diskussion, und angesichts der demographischen Entwicklungen der Schülerzahlen und der Altersstruktur der Lehrerschaft prognostizierten *Bader u.a.* (1993; *Bader* 1992) im Hinblick auf die Studienanfängerzahlen für das Lehramt an beruflichen Schulen eine Verschärfung des Personalmangels. Auch im Berufsfeld Metalltechnik gibt es zu wenig Berufsschullehrer. Allerdings könnte sich hier die Lage dadurch entspannen, daß uns ähnlich wie in den siebziger Jahren ein Ingenieurboom bevorsteht, der wiederum dem Berufsschullehrer-Nachwuchs zugute kommt. Der Bewerberandrang zu den Sonderausbildungsmaßnahmen in Niedersachsen deutet bereits darauf hin (*Pukas* 1993, S. 41).

Indes wird nachhaltig die Frage der angemessenen Berufsschullehrer-Ausbildung erörtert, und zwar sowohl, was die Sondermaßnahmen zur aktuellen Bedarfsdeckung (vgl. *Bader u.a.* 1992; *Lipsmeier* 1992) angeht, als auch, was das grundständige Gewerbelehrerstudium betrifft. Maßgeblicher Diskussionspunkt ist dabei der Studienanteil der Erziehungs- und Sozialwissenschaften, insbesondere der Berufspädagogik und Fachdidaktik, aber ebenfalls über die Wahl- oder Zweitfächer bzw. speziellen und beruflichen Fachrichtungen wird gestritten (vgl. *Lipsmeier* 1991; *Bonz* 1992, *Bonz u.a.* 1992). Die Berufspädagogen, Fachdidaktiker und Vertreter der Berufsschullehrer plädieren überwiegend für einen hohen Stellenwert des erziehungs- und sozialwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Studiums in einer grundständigen Berufsschullehrerausbildung, um die für das berufspraktische Handeln notwendige personale und soziale Kompetenz zu sichern. Unbestritten ist gleichfalls die große Bedeutung eines soliden fachwissenschaftlichen Studiums, dessen curriculare Struktur freilich an den professionellen Erfordernissen berufspädagogischer Praxis auszurichten ist (vgl. *Kreutzer* 1993).

Wir wollen uns hier allerdings nicht an diesem Globalstreit beteiligen, sondern einen Beitrag zur Auffüllung des fachdidaktischen Studiums im Berufsfeld

Metalltechnik leisten. Denn diese Thematik, die für das Fortbestehen der Berufsschule und ihre Rolle im Berufsausbildungssystem der Zukunft, die Bewährung der ausgebildeten Lehrer, die Praxisrelevanz und nicht zuletzt die Attraktivität des Lehramtsstudiums wichtig ist, wird nur recht selten bei der Erörterung der Berufsschullehrerausbildung behandelt (vgl. *Bader* 1980; 1984; *Walter/Schweres* 1978; *Hoppe u.a.* 1982, S. 139-202). Die Situation der Fachdidaktik im Studium für Lehrer beruflicher Schulen erweist sich vor allem seit der Akademisierung bzw. Verwissenschaftlichung der Berufsschullehrerausbildung in den sechziger Jahren als defizitär (vgl. *Grüner* 1974; 1975; *Pukas* 1988a, S. 231-236; *Pahl* 1993; *Rauner* 1993). Gerade angesichts einer unter dem Einfluß der neuen Technologien gewandelten Berufswelt und der drohenden Umweltkatastrophe in unserer fortschrittlichen Industriegesellschaft, wo sich die Frage nach der Sozialverträglichkeit der Technik, der anthropozentrischen oder humanzentrierten Technikgestaltung, einer entsprechenden Qualifikations- und Kompetenz-Ausstattung und -Erweiterung bei den Fachleuten und Berufstätigen sowie einer adäquaten vielseitigen, ganzheitlichen Bildung so vehement stellt wie heute, ist auch die Erörterung einer zeitgemäßen Technik-Didaktik bei der Berufsschullehrerausbildung mehr denn je angebracht und bedeutsam.

## **2 Die Fachdidaktik der Metalltechnik als interdisziplinäre Integrationswissenschaft**

Quantitativ nimmt die Fachdidaktik im Studium der Berufsschullehrer für Metalltechnik keinen hohen Stellenwert ein - wenngleich er je nach Ausbildungsmodell variiert -, während ihr bei der Berufsschullehrerausbildung qualitativ durchaus eine große Bedeutung zukommen sollte und müßte. Zwar ist es nicht nur auf technikdidaktische Versäumnisse zurückzuführen, daß die beruflichen Schulen überwiegend als technische Qualifizierungsanstalten fungieren, nämlich die berufsfachliche Ertüchtigung dominiert, während die Aufgabe der beruflichen und gesellschaftlichen Mündigkeit nur unzureichend wahrgenommen wird. Aber zusammen mit Defiziten der Berufspädagogik, der geringen Einflußnahme der Sozialwissenschaften sowie dem Fehlen einer praxisgerechten Fachwissenschaft wirken sich fachdidaktische Unzulänglichkeiten schon schwächend auf die pädagogische Handlungskompetenz der Berufsschullehrer und damit negativ auf die Unterrichtsrealität in der Berufsschule aus. Das heißt, es geht vorwiegend um Anwendungswissen, verwertbare Kenntnisse und Fertigkeiten, um Fachkompetenz. Weniger spielen de facto Methoden-, Kommunikations-, Sozial- und Humankompetenz, eine umfassende, autonome, kritische Daseinsbewältigung und ein komplexes Weltverständnis eine

Rolle, worauf es allerdings in der modernen Arbeitswelt und in der neugeordneten Berufsausbildung maßgeblich ankommt (vgl. Pukas 1990a).

Im wesentlichen gilt immer noch *Grüners* Lehrplantheorie für die Berufsschule, wonach die Berufsschullehrer die Unterrichtsinhalte - mehr oder weniger in Abstimmung mit den Ausbildungsrahmenplänen - den einschlägigen Wissenschaften als Bezugsdisziplinen wie Ingenieurwissenschaften, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften einerseits sowie der beruflichen Praxis in Form von Ausbildungsordnungen und Werkstatt- oder Betriebserfahrungen andererseits entnehmen. Dabei geht der Trend dahin, daß infolge der unmittelbaren Verwissenschaftlichung der Berufspraxis durch eine enge Verbindung von Produktion und Forschung die aus den Wissenschaften abgeleiteten Lerninhalte die aus der Berufspraxis deduzierten Unterrichtsgegenstände zunehmend zurückdrängen (*Grüner* 1968).

Dies geschieht ungeachtet der Erkenntnis aus der modernen Curriculumforschung, kritischen Berufspädagogik, emanzipatorischen Didaktik, daß erst der Rekurs auf die Bedürfnisstrukturen der betroffenen Individuen und sozialen Deutungsmuster sowie pädagogischen Ansprüche, Zielsetzungen oder Normen die Entscheidung ermöglicht bzw. begründet, welche Fachdisziplinen und Forschungsergebnisse zur Bewältigung von Lebenssituationen sowie zur entsprechenden Auswahl und Bündelung von Lerninhalten zur Unterrichtsfächern bedeutsam sind. Die Fachwissenschaften als solche liefern jedenfalls keine Relevanzkriterien, um Bildungsziele, Lerninhalte oder Abgrenzungen von Unterrichtsfächern zu legitimieren (*Kahsnitz* 1980, S. 420). Das fällt in den Aufgabenbereich der Fachdidaktiken, die hier als eigenständige Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft gefordert sind (vgl. *Kuhlmeier/Uhe* 1992, S. 128) und ihren Beitrag zur curricularen Autonomie der Berufsschule und deren interdisziplinären Ansprüchen leisten müßten.

Die Fachdidaktik hat eine Mittlerstellung zwischen Fachwissenschaft und Unterrichts- oder Schulfach inne, insofern sie Gegenstände der Fachwissenschaften für Bildungs- und Erziehungszwecke zu erschließen und nach der „pädagogischen Dimension“ der für ein Schulfach relevanten Bezugswissenschaften zu fragen hat. Ihr geht es um Erkenntnis für den Menschen als Lernenden, nämlich um die selektive Vermittlung von Qualifikationen zur Bewältigung von gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen (*Kolb* 1982, S. 64).

Im herkömmlichen Sinn wird die Fachdidaktik als *Wissenschaft vom Unterricht* in einem bestimmten *Fach oder Fachbereich* aufgefaßt, und als solche hat sie folgende Leistungen zu erbringen:



- eine Theorie der Unterrichts- oder Lernziele (Wofür, Wozu des Unterrichts),
- eine Theorie der Unterrichts- oder Lerninhalte (Was des Unterrichts),
- eine Theorie der Unterrichts- oder Fachmethodik (Wie, Womit des Unterrichts) (Förmer 1976, S. 21; Schmiel 1978, S. 24).

Diese Aufgaben der Fachdidaktik hat der *Deutsche Bildungsrat* (1970, S. 225, 226) folgendermaßen differenziert:

- Sie hat festzustellen, welche Erkenntnisse, Denkweisen und Methoden der Fachwissenschaft zu Lernzielen des Unterrichts gemacht bzw. verarbeitet werden sollen.
- Als Hilfe zur Erreichung möglichst vieler Lernziele hat sie Modelle zum Inhalt, zur Methodik und Organisation des Fachunterrichts zu ermitteln und zu erstellen.
- Den Inhalt der Fachlehrpläne muß sie ständig daraufhin überprüfen, ob sie den neuesten Erkenntnissen fachwissenschaftlicher Forschung entsprechen, und ggf. überholte Lernziele, Lerninhalte, Unterrichtsmethoden, Medien eliminieren oder durch neue ersetzen.
- Schließlich soll sie zur erkenntnistheoretischen Vertiefung im Hinblick auf interdisziplinäre Aspekte beitragen und die Gewinnung fächerübergreifender Curriculumelemente fördern.

Zu den klassischen Aufgaben der Fachdidaktik ist noch zu zählen, daß sie sich mit dem Problem der lernzielangemessenen Lernerfolgskontrolle und der lernzieladäquaten Lernobjektivierung zu befassen hat (Förmer 1976, S. 41). Bei all dem ist zu betonen, daß die Fachdidaktik neben der Forschungsaufgabe in besonderem Maße der Lehre verpflichtet ist, d.h., die angehenden Fachlehrer auf ihre Unterrichtstätigkeit vorbereiten muß (Stein 1977, S. 77).

Diese allgemeine Aufgabenbestimmung einer Fachdidaktik nehmen wir zunächst zum Anlaß für eine Standortklärung der Fachdidaktik der Metalltechnik, bevor wir ihre Aufgaben- und Wirkungsfelder spezifizieren. Mit der erfolgten Aufgabenbeschreibung ist die Fachdidaktik als Disziplin der Erziehungswissenschaft und als Teil der allgemeinen Didaktik nachgewiesen, während wir sie bereits vorher von den Fachwissenschaften abgegrenzt haben. Als *Didaktik des Berufsfeldes Metalltechnik* hat sie einen besonderen Bezug zur Berufspädagogik und stellt neben den Fachdidaktiken der anderen Berufsfelder eine berufliche Fachdidaktik dar (s. Abb. 1), die unter den Oberbegriffen „Berufsschuldidaktik“ (Grüner 1978), „Didaktik der Berufsausbildung“ (Lipsmeier 1978; Grüner 1981; „Didaktik beruflicher Lernprozesse“ (Franzke 1981) oder „Didaktik beruflichen Lernens“ (Rütters 1982) zu subsumieren ist. Au-

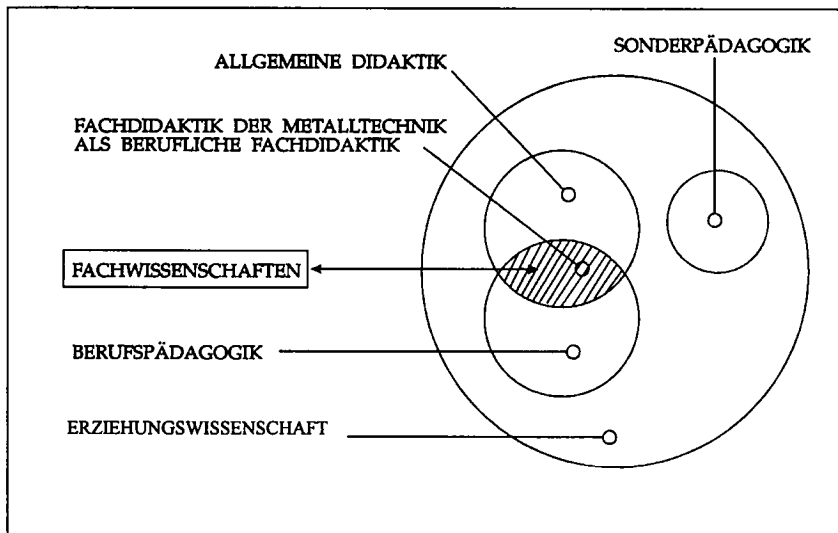


Abb. 1: Fachdidaktik als Disziplin der Erziehungswissenschaft nach Kuhlmeier/Uhe (1992)

ßerdem erscheint ihr die allgemeine Technikdidaktik (Bonz/Lipsmeier 1980) als didaktisches Bezugsfeld übergeordnet. Bader (1980; 1984) faßt die Didaktiken des Maschinenbaus und der Elektrotechnik als spezifische Ausfächerung der allgemeinen Technikdidaktik zur „Fachdidaktik technisch-beruflicher Fachrichtungen“ zusammen, zu denen man z.B. auch die Fachdidaktik der Bautechnik hinzurechnen kann. Schließlich plädiert Grüner (1975) noch für eine Didaktik der Fächer des beruflichen Schulwesens (z.B. der Technologie, der Technischen Mathematik, des Technischen Zeichnens im Metallgewerbe) sowie für eine „Didaktik des Ausbildungsberufes“ (z.B. des Kfz-Schlossers) unterhalb der Fachdidaktik des Berufsfeldes und unterscheidet gar noch eine „Didaktik der Berufsausbildung in (allen) Ausbildungsberufen“ und eine „Didaktik verwandter Ausbildungsberufe im Berufsfeld“ (Grüner 1981; vgl. Kuhlmeier/Uhe 1992; s. Abb. 2).

Für unser Anliegen, eine praktikable Fachdidaktik als Hochschuldisziplin mit sinnvollen Konsequenzen für die Lehrerbildung und Unterrichtspraxis zu begründen, halten wir an der *Ebene des Berufsfeldes* fest und setzen uns für eine „Fachdidaktik der Metalltechnik“ ein. Denn die Metalltechnik hat zwar Gemeinsamkeiten mit der Elektrotechnik und Bautechnik und ist mit beiden Fachbereichen z.T. sogar verzahnt, z.B. bei der Energietechnik und Baukonstruktion, dennoch gibt es gravierende, nämlich strukturelle Unterschiede, die es nahelegen, Theorie und Anwendung, Forschung und Lehre auf die Ma-

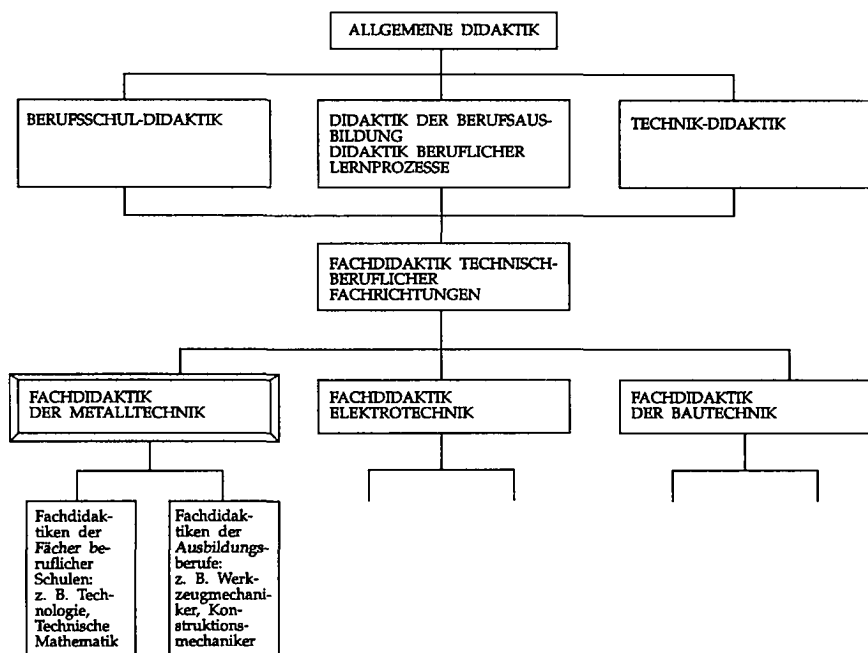


Abb. 2: Der curriculare Standort der Fachdidaktik der Metalltechnik (Berufsfeldebene)

schienenbau- bzw. Metalltechnik zu konzentrieren. Das schließt die *Konzentration auf alle Ausbildungsberufe* des Berufsfeldes Metalltechnik ein; die Entwicklung einer berufsspezifischen Fachdidaktik bzw. Methodik erscheint prinzipiell weder gerechtfertigt noch systematisch durchhaltbar, würde letztlich in curriculare Verzettlung ausarten, widerspricht dem Ansatz einer breiten Berufsgrundbildung und einer mobilitätsgerechten Schlüssel- und Hybridqualifizierung nach dem Neuordnungskonzept. Letzteres impliziert gleichfalls die *Konzentration der technologierelevanten Unterrichtsfächer*, nämlich die Zuordnung und Einordnung der Technischen Mathematik, des Technischen Zeichnens bzw. der Technischen Kommunikation/Arbeitsplanung sowie der naturwissenschaftlichen Fachgebiete zum Berufsschul-Leitfach der Metalltechnologie (vgl. Pukas 1987; 1990b; 1990c). Eine berufsfeldübergreifende „Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens“ erscheint hingegen zu weit gefaßt und abstrakt, weil es problematisch ist, sie an spezifischen Beispielen zu konkretisieren; sie kann deshalb der Ebene der Berufspädagogik zugeordnet werden.

Sowohl die Thematisierung des gesellschaftlichen Kontextes der Technik in

der neugeordneten Berufsausbildung als auch die Qualifikationsansprüche der modernen Arbeitswelt an flexible Fertigungsstrategien, nicht zuletzt die ökologische Krise als Folge der technisierten Welt erfordern eine ganzheitliche, handlungsorientierte Bildung (vgl. *Seitz* 1990; *Pätzold* 1992; *Bader* 1991), die Vermittlung von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz einschließlich Methoden-, Lern-, Sprachkompetenz (vgl. *Bader/Ruhland* 1993), ein vernetztes, integratives Lehren und Lernen (vgl. *Dubs* 1989; *Pukas* 1988b; *Bonz/Lipsmeier* 1991), das die gesellschaftliche, wirtschaftliche, politische Dimension der Technik und beruflichen Facharbeit umgreift. *Seifert* (1993) sieht bei den neuen Technologien wie z.B. der CAD-CAM-Technik eine gewisse Interessenidentität von Berufspädagogen und Unternehmern bzw. Industrie, indem die einen den "Arbeitnehmer mit Selbstbewußtsein" wollen und die anderen ihn brauchen, und schlägt vor, diese Situation als Chance für einen fortschrittlichen Technologieunterricht zu nutzen. Das setzt allerdings eine entsprechende Bewußtseinsbildung, Motivation, Befähigung bei den Berufsschullehrern voraus, und dazu muß die Fachdidaktik im Verein mit den anderen Bezugswissenschaften durch eine breite, vielseitige, emanzipatorische Lehrerbildung beitragen.

Die damit verbundene Frage nach dem geeigneten Didaktikkonzept sollte man indes pragmatisch angehen. Allerdings erweist sich *Pahls* Vorschlag, die bisherigen Ansätze der Fachdidaktiken beruflichen Lernens einerseits an die kritische Theorie von *Habermas* und andererseits und die Systemtheorie von *Luhmann* anzukoppeln, als zu vage und endet im Postulat und Desiderat: „Durch eine - nicht nur additive - Zusammenfassung und Verknüpfung bislang unverbundener didaktischer Bausteine und durch den Versuch der Entwicklung eines berufspädagogischen Ganzen oder einer übergreifenden Form mit einer entsprechenden Theorie, könnten integrative Fachdidaktikansätze beruflichen Lernens entstehen“ (*Pahl* 1992a, S. 104).

Schließlich bedient sich *Pahl* (1992b) selbst bei seinem Beitrag zur didaktischen Vereinfachung, nämlich zur Komplexitätsreduktion bei der Lernplanung, des Modells der lerntheoretischen Didaktik (vgl. *Heimann u.a.* 1973). Dieses Modell, unter dem Einfluß kritischer Didaktik und im Zuge der erziehungswissenschaftlichen Emanzipationsdiskussion von *Schulz* (vgl. 1972a, 1972b) weiterentwickelt und in Anlehnung an *Habermas* (vgl. 1971a, 1971b) neben dem technischen und kommunikativen oder praktischen Interesse dem kritischen bzw. emanzipatorischen Interesse geöffnet, nimmt bei der didaktischen Theorienbildung in Vergangenheit und Gegenwart einen hohen Stellenwert ein und spielt auch beim Entwurf einer Fachdidaktik der Metalltechnik eine tragende Rolle (vgl. *Pukas* 1988a, S. 13-18).

*Bader* (1984) gewinnt in Anlehnung an das lerntheoretische Unterrichtsmodell einen umfassenden „Strukturierungsansatz zur Fachdidaktik technisch-beruflicher Fachrichtungen“. Über die Strukturelemente der Ziele, Inhalte, Methoden, Medien und Lernerfolgskontrollen zur Analyse und Planung beruflicher Lernprozesse hinaus nimmt er als humane und materiale Bedingungsfaktoren in das Konzept auf: die Auszubildenden/Berufsschüler mit ihren Ausbildungsinteressen, Begabungen, sozialen Lernbedingungen; die Fach-, Erziehungs-, Sozialwissenschaften als Orientierungsbasis für die Gestaltung von Lerngegenständen und -prozessen; das Bildungssystem aus beruflichen Schulen, betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildungsstätten; das Beschäftigungssystem mit seiner Qualifikationsstruktur. Außerdem bezieht er als „Ziele der Berufsausbildung, über die gesellschaftlicher Konsens besteht oder hergestellt werden kann“, Kompetenzentwicklung und Qualifikationserwerb, nämlich fachliche, humane, gesellschaftlich-politische Kompetenz, ein.

Auf der Basis der erweiterten und kritisch gewendeten lerntheoretischen Didaktik - die von der Berliner zur Hamburger Schule fortgeschrieben wurde - hat der Verfasser ein mikrodidaktisches Beurteilungssystem zur Untersuchung der fachdidaktischen Struktur der gewerblichen Teilzeit-Berufsschule der Fachrichtung Metalltechnik (s. Abb. 3) entworfen, das sowohl der Curriculum-Analyse als auch der Curriculum-Konstruktion dient, mit dem der Verfasser das „Strukturschema einer einheitlichen Berufsschul-Fachdidaktik des Metallgewerbes“ erstellt hat (*Pukas* 1988a, S. 40-142; S. 523-541) und das sich gleichfalls zur Profilierung der Fachdidaktik der Metalltechnik als Hochschuldisziplin anbietet (*Pukas* 1992, S. 323-331). Das Modell enthält als didaktische Untersuchungs- bzw. Entscheidungsfelder im engeren Sinne die Strukturmomente der Lernziele, Lerninhalte, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmittel einschließlich der Lernerfolgs- und Leistungskontrollen und darüber hinaus als curriculare Untersuchungs- bzw. Entscheidungsfelder im weiteren Sinne berufsschuldidaktische Elemente, Prinzipien, Probleme wie den Komplex der beruflichen Sozialisation und Qualifikation, der Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung, der Abstimmung von Fachtheorie und Fachpraxis, der Lehrstoff-Zeit-Problematik.

Als durchgängige Modellachse ist der *Implikationszusammenhang der Unterrichts-Strukturmomente* ausgewiesen, das heißt die Berücksichtigung des wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnisses und des faktischen Wirkungszusammenhanges der Strukturelemente, deren widerspruchsfreie Wechselwirkung bei der Curriculumkonstruktion und Unterrichtsplanung zu intendieren und im Unterrichtsablauf möglichst zu gewährleisten ist (didaktische Stimmigkeit von Curriculum und Unterricht). Zum anderen ist die durchgängige Ver-

KRITERIEN ZUR FACHDIDAKTISCHEN ANALYSE		
MIKRODIDAKTISCHES BEURTEILUNGSSYSTEM	Didaktische Untersuchungsfelder im weiteren Sinne	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <u>Qualifikationsstrukturen und berufliche Sozialisation:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- funktionale und extrafunktionale Qualifikationen</li> <li>- Reproduktions- und Emanzipationsinteressen</li> <li>- beruflicher Sozialisationsprozeß</li> <li>- Sprach- und Sozialbarrieren</li> </ul> </li> <li>● <u>Integration von beruflich-fachspezifischer und allgemein-sozio-kultureller Bildung:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formen oder Ebenen der Integration</li> <li>- Transfer des Gelernten</li> <li>- Projektunterricht und Fächerkooperation</li> </ul> </li> <li>● <u>Synchronisierung von Fachtheorie und Fachpraxis:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorlauf-, Gleichlauf-, Nachlaufprinzip</li> <li>- Unterrichtsprojekte und Produktionsschule</li> <li>- Berufsschulwerkstätten/Praktische Fachkunde</li> </ul> </li> <li>● <u>Lehrstoff-Zeit-Problematik:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- didaktische Reduktion/Transformation</li> <li>- elementares und exemplarisches Prinzip des Lehrens und Lernens</li> <li>- lernpsychologische Komplexion</li> </ul> </li> </ul>
	Didaktische Untersuchungsfelder im engeren Sinne	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <u>Lernziele:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimierung und Auswahl</li> <li>- Hierarchisierung</li> <li>- Operationalisierung</li> <li>- Deduktion</li> <li>- Dimensionierung</li> <li>- Verhaltens- und Inhaltskomponenten</li> </ul> </li> <li>● <u>Lerninhalte:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Didaktische Analyse zur Begründung und Auswahl</li> <li>- Curriculumstrategie zur Ableitung aus Bezugswissenschaften</li> <li>- Prinzipien der Stoffauswahl</li> <li>- Inhaltsstrukturen eines zeitgemäßen maschinenbautechnischen Berufsschul-Curriculums</li> </ul> </li> <li>● <u>Unterrichtsmethodik und Medieneinsatz (Lernorganisation):</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Klassifizierung und Systematisierung der Unterrichtsmethoden</li> <li>- Aktionsformen</li> <li>- Sozialformen</li> <li>- Unterrichtsverfahren</li> <li>- Medienkonzeptionen/Medienwahl</li> <li>- Artikulationsschemata/Lernstufen</li> <li>- Prinzip des Methodenwechsels</li> <li>- Lernerfolgs- und Leistungskontrollen</li> </ul> </li> </ul>
		Implikationszusammenhang der Unterrichts-Strukturmomente Sozio-kulturelle und anthropogene Determinanten des Lehrens und Lernens

Abb. 3: Curriculares Analysemodell zur Untersuchung der fachdidaktischen Struktur der gewerblichen Teilzeit-Berufsschule in der Fachrichtung Metalltechnik (mikrodidaktisches Beurteilungssystem) nach Pukas 1988a, S. 142

knüpfung von Unterrichts-Strukturmomente mit den *sozio-kulturellen und anthropogenen Determinanten* des Lehrens und Lernens als prinzipielle Gegebenheit im Modell verankert, denn schließlich ist sie bei didaktischen Planungen, im Unterrichtsgeschehen und bei der Analyse von Lehr- und Lernprozessen zu beachten.

Infolge der sozio-ökonomischen und gesellschaftlich-politischen Bezüge des Berufsschulunterrichts und gleichsam des technologischen Unterrichts sowie der institutionellen Eingebundenheit der Berufsschule ins Berufsausbildungs- und ins Schulsystem bzw. Bildungswesen muß das umrissene mikrodidaktische Modell für derartige Belange offen angelegt sein. Und eine Fachdidaktik der Metalltechnik, die die Maschinenbautechnik in Theorie und Praxis sowie die Berufsausbildung und Arbeitswelt im Metallsektor zum Gegenstand hat (vgl. Bader 1980), muß sich ebenfalls auf das *makrodidaktische Feld* der Bildungs-, Gesellschafts-, Wirtschaftspolitik, der Organisations-, Verwaltungs-, Kultusbürokratie sowie der betreffenden Bezugswissenschaften erstrecken. In dieser Hinsicht kann der Verfasser auf sein „sozial-kritisches Analysemodell zur Entstehung und Ausgestaltung der pädagogischen Institution Berufsschule“ verweisen. Dort ist verzeichnet, wie die gesellschaftlichen Machtgruppen, die Berufsschullehrerschaft und die außerschulischen Gesellschaftsmächte entsprechend ihren Interessenlagen und zur akuten Problembewältigung Einfluß auf die Bestimmung der äußeren und inneren Form, der organisationsspezifischen und curricularen Struktur der Berufsschule nehmen und damit direkt oder indirekt die ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen Funktionen der Berufsschule festlegen (Pukas 1988a, S. 23-29; 1992, S. 313-323).

Durch Verschränkung des mikrodidaktischen und des makrodidaktischen Modells - die Schnittstelle ist im makrodidaktischen Modell aufgezeigt - ist es möglich, resistente Rahmenbedingungen des „dualen Systems“ zu identifizieren und gesellschaftlich-institutionelle Veränderungsbedingungen zu ermitteln, um Strategien für die Binnenreform und curriculare Erneuerung der Berufsschule zu entwickeln. Insofern kann sich eine Fachdidaktik mit dieser Modellorientierung als progressiv erweisen, während sie selbst im Zuge dieses Modellverbunds einen wichtigen Stellenwert findet und die zugewiesenen Rollen wahrzunehmen hat (vgl. Pukas 1988a; 1992).

Um solch eine Konzeption umzusetzen, muß sich die Fachdidaktik der Metalltechnik als *interdisziplinäre theoriegeleitete und anwendungsbezogene Integrationswissenschaft* betätigen. Im Rahmen ihrer Forschungsaufgabe hat sie die relevanten Wissenschaften wie Erziehungswissenschaft und Berufspädago-

gik, allgemeine und spezifische Didaktik, Technik- bzw. Ingenieurwissenschaften, Sozialwissenschaften danach zu befragen, was sie zur curricularen Modellbildung bzw. Ausfüllung des Fachdidaktik-Programms beitragen können. Die Ergebnisse sind für die Berufsschullehrerausbildung auszuwerten und im Rahmen der Lehraufgabe anzuwenden. Die wissenschaftliche Vorbereitung auf den Lehrerberuf umfaßt dabei die Ebene der Curriculumanalyse und -konstruktion, das heißt, die Studenten erarbeiten in der Hochschule exemplarische, jedoch komplexe, integrative, didaktisch stimmige Entwürfe von Unterrichtseinheiten (vgl. Bader 1984, S. 200). Dies ist schwerpunktmäßig von der Ausarbeitung von Unterrichtslektionen, Stundenentwürfen, Lehrproben abzugrenzen; denn letzteres betrifft vorrangig die Lehrkunst oder Unterrichtsmethodik, und das Erlernen des Unterrichtens ist Sache der *zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Allerdings gibt es Überschneidungsbereiche bzw. fließende Übergänge zwischen der Fachdidaktik an der Hochschule und der Fachdidaktik am Studienseminar, so daß es auf eine sinnvolle Arbeitsteilung und Kooperation ankommt (vgl. Bader 1984, S. 202; Mausolf/Pätzold 1982; Pahl 1992a, S. 103).

### **3 Erziehungs- und Sozialwissenschaften als Bezugswissenschaften für die Fachdidaktik der Metalltechnik**

Die Begriffe der Erziehungs- und Sozialwissenschaften sind gemäß der interdisziplinären Offenheit der Fachdidaktik, für die hier plädiert wird, weit auszulegen. So kommen als *Erziehungswissenschaften* grundsätzlich historische und vergleichende Pädagogik, Wirtschafts-, Berufs-, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, pädagogische Psychologie in Betracht sowie Ansätze allgemeiner und beruflicher Didaktik, jedoch auch der Fachdidaktiken der berufsschulrelevanten Fächer wie Physik-, Chemie-, Mathematik-, Politik-, Deutsch-Didaktik. Als *Sozialwissenschaften* sind neben der Soziologie vorzugsweise die Berufssoziologie, Berufsbildungs-, Curriculum- und Qualifikationsforschung, Sozialisations- und Kommunikationsforschung, Politik- und Wirtschaftswissenschaften von Belang. Wieweit oder intensiv die Fachdidaktiker auf die Forschungsergebnisse dieser Wissenschaften zurückgreifen und mit ihnen direkt kooperieren können, hängt indessen entscheidend davon ab, in welchem Maße die Fachdidaktik der Metalltechnik als Hochschuldisziplin etabliert, institutionell, personell, finanziell ausgestattet wird (vgl. Pukas 1992, S. 329-331). Das hält sich bislang in relativ bescheidenen Grenzen, leistungsfähige Hochschulinstitute für Technikdidaktik sind ein Wunschtraum und eine Zukunftsaufgabe.

Aus diesem Grund und weil der fachdidaktische Studienanteil mit 8-10 Seme-



sterwochenstunden (vgl. *Rütters/Schulz* 1982) oder noch weniger (vgl. *Lipsmeier* 1991; S. 434-437; *Bader/Kreutzer* 1994) ziemlich gering ausfällt, ist es sehr wichtig, daß die Fachdidaktiker auf gute Vorleistungen des erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studiums bei den Lehramtsstudenten rekurrieren können. Während die Sozialwissenschaften politisches, wirtschaftliches, soziologisches Grundwissen vermitteln sowie eine kritische Sicht der gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse und Interessenlagen ermöglichen sollten, geht es vor allem darum, daß eine breitgefächerte, emanzipatorische Berufspädagogik - gleichsam als kritisches Korrektiv der funktionalistisch ausgerichteten Berufspädagogik (*Pukas* 1988a, S. 248-255) - der Fachdidaktik der Metalltechnik zuarbeitet, um auf der Ebene der Lehrerbildung Voraussetzungen für die Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung im berufsfachlichen bzw. technologischen Unterricht zu schaffen.

Da *Seyd* (1981) in dieser Beziehung eine Divergenz von berufspädagogischen Erkenntnissen und berufsbildnerischem Handeln feststellt, fordert er von der *Berufspädagogik* als Bezugswissenschaft zur Fachdidaktik, daß sie zur Herbeiführung einer Trendwende u.a. folgende Aufgaben wahrzunehmen habe:

- eine intensive Auseinandersetzung mit den Fachwissenschaften als Inhaltslieferanten für den Berufsschulunterricht nach aktuellen Ansprüchen;
- eine interdisziplinäre und situationsorientierte Erforschung berufspädagogischer Praxis in Zusammenarbeit mit Fach- und Sozialwissenschaften;
- eine Umorientierung des Interesses und der Thematik berufspädagogischer Forschung von einer Fachausrichtung auf eine Adressatenbezogenheit hinsichtlich der abhängig Beschäftigten und ihrer konkreten Bedürfnisse;
- eine Heranbildung fach- und sozialkompetenter Lehrer, die befähigt sind, gleichfalls Fach- und Sozialkompetenz an die Schüler zu vermitteln und auf ihre Wissens- und Handlungsstrukturen abzustimmen;
- eine Einbeziehung der Lehrerstudenten als mitbestimmende und handelnde Subjekte bei der Planung und Durchführung berufspädagogischer Seminare und Forschungsvorhaben.

Als *interdisziplinäre Wissenschaft* sollte die Berufspädagogik u.a. folgendes leisten:

- Sie sollte sich als *historische und vergleichende Erziehungswissenschaft* betätigen, sich mit der bildungstheoretischen Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung auseinandersetzen, die Berufsbildungstheorie und andere Ausbildungsstrategien zur Erziehung tüchtiger und mündiger Arbeits-, Wirtschafts-, Staats- und Kulturbürger in der modernen Industrie- und Leistungsgesellschaft analysieren und an die Lehrerstudenten vermitteln.

- Sie sollte als *kritische Erziehungswissenschaft* fungieren, indem sie eine Gesellschaftstheorie nach der Frankfurter Schule der Sozialwissenschaften vertritt, die Bedingungen der Erziehung im Kontext gesellschaftlicher Zwänge und ihrer Entfremdungstendenzen untersucht, ein erkenntnisleitendes Interesse an Emanzipation und kritischer Rationalität einschließlich praktischen und technischen Interesses verfolgt, Aufklärung durch herrschaftsfreie Diskussion betreibt.
- Sie sollte sich mit den Ergebnissen der *Sozialisations- und Qualifikationsforschung* befassen, im Rahmen des beruflichen Sozialisationsprozesses die sozio-kulturellen Determinanten des Lehrens und Lernens, Rollen, Positionen, Zugänge zu den gesellschaftlichen Verteilerstellen, Aufstiegsprobleme, Verwertungszusammenhänge klären, das gesellschaftliche Qualifikationspotential in bezug auf die Disponibilität und Mobilität des einzelnen als humane Chance betrachten und problematisieren.
- Sie sollte sich mit der *Kommunikationsforschung und Soziolinguistik* beschäftigen und einen Beitrag zur sozialen Integration leisten, insofern sie das Sprachbarrierenproblem, das sich schichtspezifisch als Sozialschranke auswirkt, in die berufspädagogischen Betrachtungen aufnimmt und kompensatorische und emanzipatorische Spracherziehungsprogramme im Interesse der Berufsschüler bzw. Auszubildenden auswertet.
- Sie sollte sich um die *Politikwissenschaft und Bildungspolitik* kümmern, sich für bildungspolitische Innovationen wie die Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung zur Herstellung von mehr Chancengleichheit im Bildungswesen einsetzen, über die Diskrepanz zwischen Verfassungs-idee und gesellschaftlicher Realität, herrschender Ungleichheit und dem Auftrag zur sozialprogrammativen Ausgestaltung des Grundgesetzes aufklären.
- Sie sollte die Resultate der *Berufsbildungs- und Curriculumforschung* berücksichtigen, relevante Lebens-, Berufs-, Arbeits-, Ausbildungssituationen sowie Verhaltenskomplexe, Qualifikationen, Kompetenzen zu ihrer Bewältigung identifizieren, einen umfassenden Didaktikbegriff auf Curriculumbasis, didaktische Strukturgitter für ganzheitliche Bildung, vernetztes Lehren und Lernen, integrative Unterrichtsmodelle gewinnen.
- Nicht zuletzt sollte sie Befunde der *Lernpsychologie und Transferforschung* zu ihrem Gegenstand machen, weil für ein emanzipatorisches Lehren und Lernen Fragen der Motivation, Gruppendynamik, Soziometrie, themenzentrierten Interaktion wichtig sind, andererseits hinsichtlich der Integrations-Problematik bedeutsam ist, daß sowohl lateraler als auch vertikaler Transfer keinen direkten Umschlag der technischen Intelligenz und Rationalität in die kritische, soziologische Intelligenz bzw. in kommunikatives Denken und Handeln erwarten lassen, so daß berufsfachliche und gesellschaftlich-

politische Curriculum-Elemente von vornherein zu vernetzen sind (Pukas 1980, S. 283-286).

Dies sind einige wesentliche Aspekte, interdisziplinäre Aufgaben, die die Berufspädagogik zu bewältigen hat, wenn sie einer zeitgemäßen Fachdidaktik entgegenkommen und diese bei der schwierigen *Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung* unterstützen soll. Angesichts des ökonomisch-technischen Strukturwandels und der ökologischen Krise, die auch der Maschinenbautechnik eine neue Bestimmung in der Gesellschaft abverlangen, darf sich eine Fachdidaktik der Metalltechnik nicht auf die didaktisch-methodische Diskussion von maschinenbautechnischen Problemen und deren Vermittlung im Unterricht beschränken, sondern sie muß hierbei die Metalltechnik gleichsam unter dem Gesichtspunkt ihrer Sozialverträglichkeit, ihrer Auswirkungen auf menschengerechte Lebensbedingungen erfassen (Pukas 1988a, S. 37). Dazu muß die Fachdidaktik als Hochschuldisziplin für die angesprochenen Bezugswissenschaften prinzipiell offen und gegenüber den *Trägerinstitutionen* kooperationsbereit sein. Allerdings sollte sich die Zusammenarbeit über die Hochschul institute hinaus auf Curriculum institute, das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Studienseminare, Lehrerfortbildungsinstitute, schließlich auf die Lernorte der Berufsausbildung selbst erstrecken (vgl. Abb. 4).

#### **4 Berufswissenschaften als Fachwissenschaften für die Berufsschullehrerausbildung im Berufsfeld Metalltechnik**

Bei allen Berufsschullehrer-Ausbildungsgängen, so unterschiedlich sie auch sein mögen (vgl. Lipsmeier 1991), ist eine *solide Fachausbildung* der Berufsschullehrer unumstritten, so daß das Studium der sogenannten Fachwissenschaften absoluten Vorrang hat und stets den Hauptteil ausmacht. Was eine Fachwissenschaft ist und welche Funktion sie grundsätzlich bei der Lehrerausbildung haben sollte, darüber sind die Ansichten nicht mehr so einhellig; welches indes die angemessene Fachwissenschaft ist, das ist für den Bereich der Technik zur Zeit durchaus ein akutes Diskussionsthema (vgl. Rauner 1993; Bannwitz/Rauner 1993; Pahl 1993).

*Fachwissenschaft* ist als Begriff für „methodisch gewonnenes und systematisch geordnetes Wissen über einen bestimmten Bereich der Wirklichkeit“ zu definieren. Ihr kommt es auf „Erkenntnis an sich“ an, sie ist auf Wahrheitssuche ausgerichtet und fragt kaum nach der Verwendbarkeit und den Folgen ihrer Ergebnisse (Kolb 1982, S. 63; Elbers 1974, S. 8). Nach Förmer (1976, S. 19, 20; vgl. Schmiel 1978, S. 22-29) sind die Fachwissenschaften curriculum-

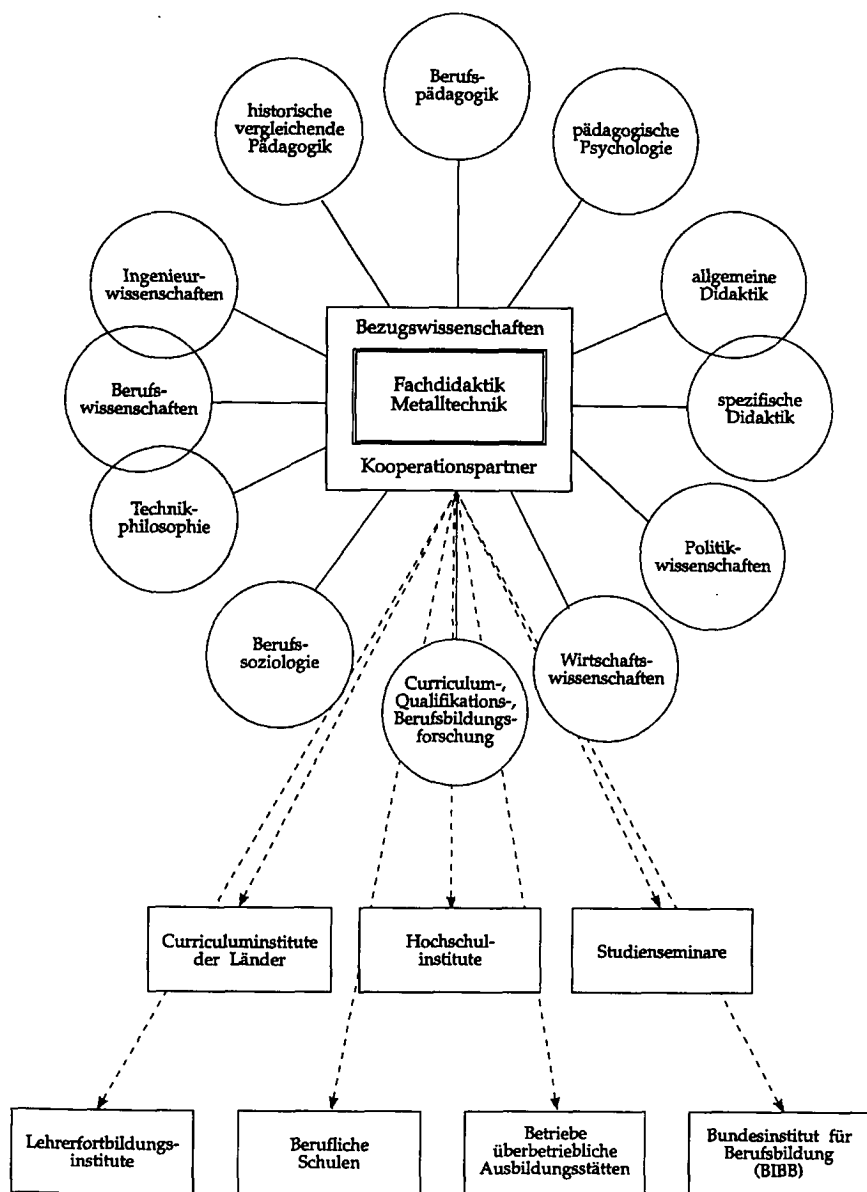


Abb. 4: Kooperationsmodell einer interdisziplinären Fachdidaktik der Metalltechnik

relevante Disziplinen, weil sie mit *Schulfächern* korrespondieren und sich von den Wissenschaften schlechthin dadurch unterscheiden, daß sie auf ihren Bildungsgehalt überprüft sind - eingeschlossen die Integrationsfächer, deren Inhalte sich auf mehrere Fachwissenschaften beziehen. Das gilt ebenfalls für das Verhältnis von Fachwissenschaften und Fächer der allgemeinen Schulen, vor allem der Gymnasien; bei den *Berufsschulen* treten hingegen *curriculare Verwerfungen* auf, das heißt, die Unterrichtsfächer der Berufsschulen (z.B. Technologie) entsprechen nicht den einzelnen Bezugswissenschaften (z.B. Ingenieurwissenschaften). Hinzu kommt, daß sich die Berufsschulfächer auf die Ausbildungsberufe beziehen, die Berufe jedoch nicht aus den Schneidungen der Wissenschaftsdisziplinen heraus entstanden sind, sondern ihre Ausbildungsgegenstände in Betrieb und Berufsschule zumindest z.T. einer tradierten Berufspraxis und nicht wissenschaftlichen Erkenntnissen entstammen (vgl. Kuhlmeier/Uhe 1992, S. 129; Georg/Kunze 1981, S. 163).

Das Studium der Berufsschullehrer in der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik erfolgt überwiegend in Anlehnung an die *Ingenieurwissenschaften* (vgl. Kreutzer 1993, Rauner 1993), deren Gegenstand die Artefakte, Prozesse und Methoden der Technik bilden. Die eigentlichen Adressaten für die Ausbildung in den Ingenieurwissenschaften sind indes die Ingenieure (Wissenschaftler), die sich mit der Technik konstruierend, berechnend, entwickelnd, forschend befassen sollen. Demgegenüber sollen die angehenden Berufsschullehrer durch das Studium befähigt werden, angehende Facharbeiter, Meister, Techniker zu unterrichten. Insofern werden sie mit der Technik als Gegenstand und Werkzeug von *Facharbeit* konfrontiert und haben sich mit berufsmäßig in Ausbildungs- und Prüfungsordnungen organisierter Facharbeit zu beschäftigen. Außerdem gehört die Unterrichts- und Ausbildungspraxis zum Metier der Berufspädagogen, wobei sich *Berufsausbildung und Beruf* als organisierendes Prinzip für gesellschaftliche Arbeit auch gegen eine Berufsbildung richtet, die neben der Qualifizierung der Emanzipation, dem begreifenden Erkennen, schöpferischen Gestalten verpflichtet ist, also über die konstruktive hinaus eine kritische Funktion haben soll (Rauner 1993, S. 198).

Aus diesen Gründen plädiert Rauner - mit Bezug auf die historischen Modelle eigenständiger „gewerblich-technischer Wissenschaften“ in Baden, Thüringen und Hamburg, sogenannte „Lehrorientierte Fachwissenschaften“ (vgl. Hass 1982), die heute in Hamburg, Bremen und Dresden praktiziert werden - für die Entwicklung beruflicher Fachrichtungen, die auf *autonomen Berufswissenschaften* für die Gewerbelehrausbildung basieren. Ihr Gegenstandsfeld ist die Arbeitswelt, das Wechselverhältnis von Beruf, Technik, Arbeit, Bildung im Berufsfeld, das in historischer und gestaltungsorientierter Perspektive im Rah-

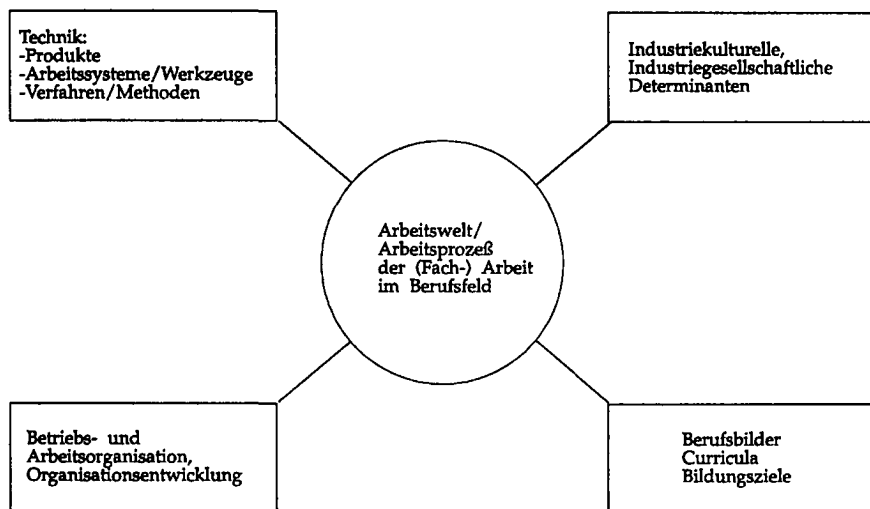


Abb. 5.: Konstituierende Momente für die berufsförmig organisierte (Fach-)Arbeit nach Rauner (1993, S. 199)

men der universitären Forschung und Lehre aufzunehmen und weiterzuentwickeln ist (Rauner 1993; Bannwitz/Rauner 1993).

Als konstituierende Momente der berufsförmig organisierten Facharbeit und als didaktische Eckpunkte für die inhaltliche und methodische Ausgestaltung der beruflichen Fachrichtungen bzw. Berufswissenschaften bestimmt Rauner (1993, S. 199):

- die berufsfeldbezogene Technik,
- die Arbeits- und Betriebsorganisation sowie Organisationsentwicklung,
- die Berufsbilder und Curricula (Ausbildungsordnungen und Berufsschul-Lehrpläne),
- die die Berufsarbeit prägenden Bestimmungsgrößen der Industriekultur und Industriegesellschaft (Abb. 5; vgl. Seifert 1992a; 1992b; 1992c).

Der Aufgabe des Berufsschullehrers, in *studienqualifizierenden Bildungsgängen* wie Technischem Gymnasium oder Kollegscheule zu unterrichten, trägt Rauner (1993, S. 198, 199) durch eine „erweiterte Elektrotechnik-Lehre“ Rechnung, die - auf die Metalltechnik übertragen - folgende Dimensionen aufweist:

- *TECHNOLOGIE*: Lehre vom Aufbau, Funktionieren und Konstruieren der Metalltechnik mit ihren gegenständlichen, energetischen und informationellen Produkten und Prozessen;
- *HISTORISCHE GEWORDENHEIT*: Lehre von der Metalltechnik als Ausdruck des historischen Prozesses;
- *GESELLSCHAFTLICHE ARBEIT*: Lehre von der Metalltechnik als Ergebnis, Mittel und Bedingungen für gesellschaftsförmige Arbeit;
- *GEBRAUCHSWERT*: Lehre von den vergegenständlichten Zwecken und Werten (und der Nützlichkeit) der Metalltechnik;
- *ÖKOLOGIE*: Lehre von der Metalltechnik als Moment ökologischer Kreisläufe.

Die Berufsschullehrer im Rahmen von Berufswissenschaften in den beruflichen Fachrichtungen nach solch einem *interdisziplinären Ansatz* zur Analyse, Gestaltung und Evaluation von berufsförmiger Facharbeit (einschließlich historischer Perspektive), von berufsfeldrelevanter Technik, von beruflichen Qualifizierungs- und Bildungsprozessen auszubilden, das würde sie optimal auf ihre Tätigkeit in den beruflichen Schulen - besonders auch hinsichtlich der neugeordneten Berufsausbildung (vgl. Pukas 1988a; 1988b; 1990b; 1990c; 1982), aber ebenfalls für den Bereich beruflicher Weiterbildung (vgl. Pukas 1990d; 1991) - vorbereiten. Gleichfalls kommt eine solche Konzeption, die Fachwissenschaften für die Berufsschullehrerausbildung als *integrative Berufswissenschaften* aufzubauen und an den Hochschulen zu etablieren, einer Fachdidaktik der Metalltechnik als Hochschuldisziplin, wie wir sie hier vertreten, optimal entgegen. Und es ist naheliegend und zweckmäßig, Berufswissenschaften und Fachdidaktik in einem gemeinsamen Hochschulinstitut als effektive Einrichtung zu organisieren. Daß bei all dem die Ausbildung in den Technikwissenschaften bzw. Disziplinen nicht zu kurz kommen darf, steht nicht zur Disposition; das Studium der Berufswissenschaften in der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik sollte das sogenannte Zweitfach oder Wahlfach erübrigen, also einem „Zweifachstudium“ gleichgesetzt werden.

Einen Vorschlag zur *Integration von Fachdidaktik und lehrorientierter Fachwissenschaft* unterbreitet schließlich Hass (1982). Auch er geht davon aus, daß der Lehrerstudent schon im Studium „die Problematik der Zusammenhänge zwischen den Sachaussagen der Fachwissenschaft, den Intentionen des Fachunterrichts und den Realitäten der Arbeitswelt“ reflektieren sollte. Als Umsetzungsbeispiel verweist er auf die im fachwissenschaftlichen Grundstudium der Universität Hamburg verankerte Veranstaltung „Übungen im werkstofftechnologischen Labor“. Dort erarbeiten die Studenten fachwissenschaftliche Inhalte in Verbindung mit Experimentalübungen, wodurch sie Handlungskompetenz,

Problembewußtsein, lehrpraktische Erfahrungen für den Technologieunterricht in der Berufsschule erlangen. Damit wird im Grunde an die Experimentelle Werkkunde *Steins* (1965) und die Tradition der Berufsschullehrerbildung im Berufspädagogischen Institut (BPI) Frankfurt angeknüpft.

Von solchen günstigen Voraussetzungen hinsichtlich der Fachwissenschaften als Bezugswissenschaften und Kooperationspartner der Fachdidaktik im Berufsfeld Metalltechnik kann in der Mehrzahl der Hochschulen nicht ausgegangen werden. Dort bestimmt die Ingenieurausbildung das fachwissenschaftliche Studium, und die Fachdidaktiker sind überwiegend auf sich selbst angewiesen, um in dieser Situation Interdisziplinarität für die Lehramtsstudenten herzustellen (vgl. *Walter/Schweres* 1978).

Das im folgenden Kapitel dargelegte *fachdidaktische Programm* trägt diesen Umständen Rechnung und läßt sich entsprechend differenziert und variabel gestalten. Es werden etwa 10 Semesterwochenstunden in fünf Veranstaltungen mit jeweils einer Stunde Theorie und einer Stunde Anwendung/Vertiefung bzw. Übung zugrundegelegt. Falls der Umfang eingeschränkt werden muß, könnte man z.B. die Veranstaltungen 2 und 3 über die Lernziele, Lerninhalte, Unterrichtsmethoden und Medien zusammenfassen.

## **5 Fachdidaktik-Programm für die Hochschul-Ausbildung von Berufsschullehrern im Berufsfeld Metalltechnik**

Für die Lehre der Fachdidaktik im Berufsfeld Metalltechnik an der Hochschule kann als Konsequenz aus dem Erörterten folgendes Programm aufgestellt werden:

### **1 Fachdidaktik und Gesamtcurriculum im Berufsfeld Metalltechnik**

#### **1.1 Theorie (Vorlesung)**

- Begriffe der Didaktik und Methodik, Fachdidaktik und Fachmethodik;
- Herkömmliche Didaktik-Modelle und progressive Didaktik-Theorien im kritischen Vergleich;
- Ableitung eines makrodidaktischen Orientierungsrahmens für die Berufsschule „Metalltechnik“;
- Fachdidaktik als Wissenschaft: ihr Verhältnis zur Fachwissenschaft, Erzie-



- hungswissenschaft, allgemeinen Didaktik, Curriculumforschung, anderen Bezugswissenschaften;
- Berufsschul-Fachdidaktik als Didaktik beruflicher Lernprozesse in bezug auf Berufsfelder, Berufe, Fächer;
  - Mikrodidaktisches Strukturkonzept für ein Berufsschul-Curriculum im Berufsfeld Metalltechnik:
    - Strukturmomente im weiteren Sinne (unterrichtsübergreifende Probleme):
      - gesellschaftliche Determinanten und anthropogene Faktoren als Rahmenbedingungen des metalltechnischen Berufsschulunterrichts,
      - Berufliche Sozialisation und Qualifikation im Rahmen des dualen Systems,
      - Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung,
      - Synchronisierung von Fachtheorie und Fachpraxis,
      - Lehrstoff-Zeit-Problematik.
    - Strukturmomente im engeren Sinne (Bestimmungsgrößen der Unterrichtskonzeptionierung und ihr Wirkungszusammenhang):
      - Lernziele,
      - Lerninhalte,
      - Lernorganisation,
      - Unterrichtsmethoden,
      - Unterrichtsmedien,
      - Lern- und Leistungskontrollen,
      - Begründungszusammenhang und Implikationsverhältnis der unterrichtlichen Strukturmomente (widerspruchsfreie Wechselwirkung der Faktoren zur Gewährleistung der Stimmigkeit des Gesamtcurriculums).

## 1.2 Anwendung/Vertiefung (Seminarübung)

- Analyse von Begriffsdefinitionen zur Didaktik und Methodik;
- Untersuchung der bildungstheoretischen, lehr- bzw. lerntheoretischen, kybernetischen Didaktik;
- Untersuchung von Modellen der kommunikativen Didaktik oder Beziehungsdidaktik;
- Untersuchung von Ansätzen kritischer oder emanzipatorischer Didaktik;
- Untersuchung ausgewählter Abhandlungen zur beruflichen Sozialisation, Qualifikations-, Integrations-, Abstimmungs-, Lehrstoff-Zeit-Problematik;
- Untersuchung ausgewählter Fachdidaktiken (z.B. Frankfurter Methodik, Experimentelle Werkkunde Maschinenbau) sowie Berufsschulrichtlinien und Lehrpläne, Ausbildungsordnungen;

- Das Lehramtsstudium und die berufliche Praxis - Anspruch und Wirklichkeit, Analyse und Vergleich (Auswertung von Unterrichtshospitationen).

## 2 Lernziele und Lerninhalte als Grundlagen der Unterrichtsanalyse und -planung

### 2.1 Theorie (Vorlesung)

- Berufliche und soziale Tüchtigkeit und Mündigkeit als Leitkategorien oder Richtziele autonomer Berufsschulerziehung (Legitimationsproblematik);
- Kompetenz- und Qualifikationsprofil des Technologie-Unterrichts im Berufsfeld Metalltechnik;
- Deduktionsproblematik und Präzisierung der Unterrichtsintentionen (Richtziele, Grobziele, Feinziele; Ordnungsgrad, Lernerfolgskontrolle);
- Dimensionierung der Lernziele nach kognitiven, affektiven, psychomotorischen Verhaltensweisen und Hierarchisierung nach Lernstufen (Taxonomien);
- umfassende Lernzielformulierung und eindeutige Verhaltensbeschreibung durch Beachtung der gesamten Skala von Verhaltensklassen;
- Verhaltens- und Inhaltskomponente der Lernziele als sinnvolle Elemente der Unterrichtsplanung und -durchführung;
- Stellenwert bzw. Priorität der Lerninhalte im Curriculum und ihre Unterrichtsrelevanz im Vergleich zu den Lernzielen;
- Begründungs- und Auswahlstrategien für die Lerninhalte - Wissenschafts- und Praxisbezug;
- Inhaltsbereiche oder Fachgebiete eines komplexen Technologie-Curriculums;
- erkenntnisprozeßgerechte Aufbereitung der Lerninhalte durch didaktische Reduktion, methodische Transformation, lernpsychologische Komplexion;
- Anwendung des elementaren und exemplarischen Prinzip des Lehrens und Lernens zur Bewältigung der Stofffülle (System von Stoffgruppeneinheiten);
- Gesamtunterricht oder ganzheitliches Lernen durch didaktische Integration von berufsfachlicher und allgemeiner Bildung (Fächerkooperation, Projektunterricht);
- Verbindung von Fachsystematik und fächerübergreifender Komplexität (vertikal geschichtetes und horizontal aufgebautes Inhaltsstrukturkonzept).

## 2.2 Anwendung/Vertiefung (Seminarübung)

- Untersuchung von Beispielen funktionaler und extrafunktionaler Qualifikationen, von Schlüssel- und Hybridqualifikationen;
- Untersuchungen zur Berufs-, Fach- oder Sachkompetenz, Methoden- und Sozial- oder Humankompetenz; Trainingsprogramm zur Lernziel-Analyse;
- Ermittlung und Vergleich der Lernziele in Richtlinien, Lehrplänen, Stoffverteilungsplänen, Unterrichtslektionen, Lehrbüchern;
- Untersuchung der Wissenschaften und Berufspraxis als Inhaltslieferanten für Ausbildungspläne, Rahmenlehrpläne, Schulbücher (Schwerpunkt: Neuordnungskonzept der Metallberufe);
- Übungen zur didaktischen Reduktion, methodischen Transformation, lernpsychologischen Komplexion (Analyse und Konstruktion);
- Analyse fachdidaktischer Konzeptionen (z.B. Frankfurter Methodik, Experimentelle Werkkunde Maschinenbau, Neuordnung der Metallberufe) in bezug auf das elementare und exemplarische Prinzip;
- Untersuchung ganzheitlicher Unterrichtsansätze (z.B. Projekte, Zukunftswerkstatt).

## 3 Unterrichtsmethodik, Mediendidaktik und Lernerfolgskontrolle

### 3.1 Theorie (Vorlesung)

- Unterrichtsmethodik als Voraussetzung für das Wirksamwerden von Lernzielen und Lerninhalten im Unterrichtsprozeß;
- Methodenpluralität und -variabilität aufgrund von Aktionsformen, Sozialformen sowie Unterrichtsverfahren;
- Prinzip des Methodenwechsels zur inneren Differenzierung, Individualisierung des Unterrichts, Motivation und Aktivierung der Lernenden;
- Gestaltung des Unterrichtsablaufes durch Artikulations- oder Lernstufenschemata;
- Intensivierung der Schülerselbstbestimmung und -selbsttätigkeit durch Lernen des Lernens und Training von Arbeitstechniken;
- Unterrichtsmittel und ihre Bedeutung bei Lernorganisationsentscheidungen;
- Medienvielfalt zur Erfüllung der verschiedenen Unterrichtsfunktionen;
- Arten metalltechnologischer Unterrichtsmittel und ihre wichtigsten Einsatzmöglichkeiten;
- Vorzüge und Gefahren der Verwendung von AV-Medien;

- fachmännischer Umgang mit Schulfachbüchern einschließlich Nachschlagewerken und ihre selbständige Benutzung als Hauptlernmittel der Schüler;
- Berufsschul-Laboratorien und -werkstätten zur Demonstration, für Schülerversuche, zur praktischen Fachkunde (Experimental-Unterricht);
- Betriebsbesichtigungen, Museumsbesuche und andere Exkursionen als Lernortenerweiterung;
- Grundsätze der Prüfungsdidaktik, Lernerfolgs- und Leistungskontrolle sowie -bewertung;
- die Grenzen programmierter Aufgaben und die Unverzichtbarkeit offener Aufgaben- und Antwortformen im Technologieunterricht;
- Bewertung von schriftlichen und mündlichen Schülerleistungen.

### 3.2 Anwendung/Vertiefung (Seminarübung)

- Analyse und Vergleich darstellender, erarbeitender (fragend-entwickelnder, impulssetzender), entdeckenlassender Unterrichtsformen mit Anwendungsbeispielen aus dem Metallbereich;
- Analyse und Vergleich der Sozialformen: Frontalunterricht, Einzel-, Partner-, Gruppen-, Projektarbeit, Teamteaching, Rollenspiel, Fallstudie, Planspiel aufgrund von Anwendungsbeispielen;
- Betrachtung und Beurteilung dokumentierter Unterrichtsverläufe hinsichtlich Methodenvariabilität, innerer Differenzierung, Schüleraktivierung;
- Untersuchung der Lernphasen oder Stufenschemata: Einstiegsphase als Stufe der Motivation, Problematisierungsphase als Stufe der Schwierigkeiten, Strukturierungsphase als Stufe der Lösung, Bewältigungsphase als Ausführungsstufe, Bestätigungsphase als Stufe der Behaltens und Einübens, Transferphase als Stufe der Bereitstellung und Übertragung anhand von Beispielen (z.B. Experimental-Unterricht)
- Training von Arbeitstechniken der Stoffermittlung, Stoffsammlung, Stoffverarbeitung zur Intensivierung der Selbständigkeit und Selbsttätigkeit von Lernenden;
- Betrachtung und Vergleich von beispielhaften Arbeitsplatzmedien (Realgegenständen), Modellen, Wandkarten und -tafeln, Wandtafelskizzen (Tafelanschrieb), audiovisuellen Medien, Arbeitsblättern, Schulbüchern, Firmenprospekten, Versuchseinrichtungen, Werkstattausstattungen unter den Perspektiven der Informations-, Erkenntnis-, Verständigungs-, Stimulierungs-, Differenzierungs- oder Individualisierungs-, Rationalisierungs- oder Effektivierungsfunktion;
- kritischer und problematisierender Umgang mit AV-Medien wie Film, Ton-Bild-Schauen (Multi-Media-Systemen), Demonstrationsfernsehen, Arbeitstransparenten, Dias;

- Analyse und Versuche zur Anfertigung von Arbeits-, Versuchs-, Aufgabenblättern, Tests, Klassen- und Prüfungsarbeiten, Untersuchung von PAL-Aufgaben;
- Erörterung der Möglichkeiten zur Schülerleistungs-Bewertung mit Beispielen;
- Überprüfung der curricularen Stimmigkeit von Lernzielen, Lerninhalten, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmedien und Lernkontrollen in Unterrichtskonzepten;
- Strategien zur Erkundung außerschulischer Lernorte.

## 4 Unterrichtsbeobachtung, Unterrichtsanalyse, Unterrichtsbeurteilung, Unterrichtsplanung und -erprobung im Schulpraktikum

### 4.1 Vorbereitungsseminar/Vorlesung

- Berufliche Schulen und das duale Ausbildungssystem als Unterrichtskontext (typische Merkmale, Schulabschlüsse, Zuträgerfunktion zur Facharbeiter- oder Gesellenprüfung);
- Ausbildungsordnungen, Rahmenrichtlinien, Lehrpläne, Stoffverteilungspläne - Abhängigkeit und Freiheit des Berufsschullehrers;
- Professionalisierung, Rollenkonzept und Rollenkonflikte von Berufsschullehrern (technischer Fachmann und Pädagoge);
- anthropogene und lernpsychologische Voraussetzungen und Auswirkungen bei den Schülern beruflicher Schulen: Heterogenität und Homogenität der Klassenschülerschaft, Unterschiede der sozialen Herkunft und schulischen Vorbildung, Schwierigkeiten der beruflichen und persönlichen Identitätsfindung, Sprach- und Sozialbarrieren;
- Planung des Unterrichts und Vorbereitung durch den Lehrer: Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit;
- Problematisierung von Unterrichts-Beobachtungssystemen am Beispiel der Kategoriensysteme VICS und BALES für berufliche Schulen;
- Beobachtung der Unterrichtsdurchführung, des didaktischen Vorgehens:
  - Rolle der Lernziele,
  - Aufbereitung der Lerninhalte, Aufbau der Unterrichtslektion, Aufgabenstellung,
  - Medieneinsatz: Präsentation, Veranschaulichung der Lerninhalte,
  - Methoden-Anwendung: Vielfalt, Wechsel, Differenzierung, Schüleraktivierung, Transfer,
  - curriculare Stimmigkeit der Unterrichtskonzeption, besonders hinsichtlich der Lernkontrollen;

- Beobachtungen aus lernpsychologischer Perspektive - soziale Interaktion und Klassenklima:
  - Motivation der Schüler,
  - Unterrichtsstil des Lehrers: Dirigismus-Ermutigung/Förderung - Sicherheit - Aktivismus,
  - Lehrer-Schüler-Verhältnis: Umgangston, Bestätigung, Kritik, Verständnis, Lob, Tadel, Strafe, Angst,
  - Lehrerreaktion und Schülerverhalten bei Lernschwierigkeiten und Disziplin Konflikten: Ignorierung, Anpassung, Bemühung um Ursachenbeseitigung, Bedrohung/Bestrafung, Umstellung oder Verhaltensänderung,
  - Klassenatmosphäre: Freude an Schule und Unterricht oder starke Indifferenz, Hilfsbereitschaft und kooperatives Verhalten oder ausgeprägtes Konkurrenzdenken; Aufgeschlossenheit, Unbefangenheit oder Gespanntheit, Gereiztheit, Nervosität; minimalistische Grundhaltung oder Einsatzbereitschaft;
- typische Beurteilungsfehler infolge selektiver Wahrnehmung, berufsbezogener Wahrnehmungsmuster, Stereotype und Vorurteile, Selbstbeurteilung, naive Theorien, Attributionsmuster, Lehrererwartungen, Verunsicherungen;
- Häufige Beobachtungsfehler: zu frühe Wertung, Unvertrautheit mit der Lernergruppe, Einstellungsfehler (Identifizierung mit Akteuren), Verfälschung durch kognitive Vorgänge, Primacy-Effekt (durch ersten Eindruck), Halo-Effekt, zu rasche Abstraktion, Mißachtung von Hinweisen (Leeds), Auswahl der Beobachtungsperioden und -situationen, Neigung zur zentralen Tendenz und Milde, Aufzeichnungsfehler;
- Formulierung angemessener Beobachtungsaufgaben als Konsequenz der theoretischen Erörterungen;
- Planung und Vorbereitung einer Unterrichtssequenz und/oder -einheit für das Schulpraktikum der Lehramtsstudenten.

## 4.2 Begleit- und Auswertungsseminar

- Erörterung der bei den Hospitationen kennengelernten Schulformen, der Klassenorganisation, Schüler-Zusammensetzung und des Bildungsniveaus als Rahmenbedingungen des Unterrichts;
- Vorbildung des Lehrers, berufliche Sozialisation, logotroper oder paidotroper Lehrertyp, Auswirkung auf den Unterrichtsstil;
- Umsetzung der Lehrpläne: didaktische Reduktion der Lerninhalte, Integration von Technologie, Technischer Mathematik, Technischer Kommunikation oder gar sozio-ökonomischer Bezüge, Ausrichtung auf die Betriebsausbildung, Facharbeiter- oder Gesellenprüfung;

- vorrangige Stoff- oder Fachwissenvermittlung oder Orientierung am elementaren und exemplarischen Prinzip, Betonung von Systemwissen, Ausrichtung auf den Transfer des Gelernten;
- explizite oder implizite Lernzielangaben, Strukturierung der Lerninhalte, ihre Darstellung mit Medien, Stellenwert eingeführter Schulbücher, Abstimmung der Unterrichtsmethoden und Lernkontrollen, Lernstufen-Berücksichtigung;
- Rolle des Frontalunterrichts, Differenzierungsformen, Ansätze zur Schüleraktivierung und Förderung der Schüler selbsttätigkeit und Selbstbestimmung;
- autoritäres oder partnerschaftliches Lehrer-Schüler-Verhältnis, Konfliktlösungs-Bereitschaft, offene Schwierigkeitsbewältigung oder Verdrängungsstrategien, Disziplinprobleme und Maßnahmen;
- Auswertung eigener Unterrichtsversuche: Vorgaben und Hilfestellung des Fachlehrers, Planungs- und Durchführungserfolge und -schwierigkeiten, Konsequenzen für eigenes Verhalten und für die Begleitung durch die Hochschule;
- Probleme bei der Hospitationsgestaltung: mangelndes Entgegenkommen der Schule, Verslossenheit der Fachlehrer, zu wenig Unterstützung durch die Hochschule, unzureichende Vorbereitung auf die Dokumentation und Auswertung der Praktikumserfahrungen.

## 5 Innovationen im metalltechnologischen Berufsschulunterricht

### 5.1 Theorie (Vorlesung)

- Ganzheitliche Bildung, integrativer und handlungsorientierter Unterricht, vernetztes Lehren und Lernen - tradierte und neue Kategorien der Berufsschuldidaktik;
- Theorie der Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung: Begründung, Begriff und Formen der Integration;
- Systemtheorie und Umorientierungsansatz als Konzepte einer fortschrittlichen Berufsschulfachdidaktik;
- umfassender, integrativer, emanzipatorischer Technologieunterricht nach dem Neuordnungskonzept für die Metallberufe;
- technische und sprachliche Kommunikation zur curricularen Ausfüllung der kommunikativen Ansprüche bei den neu geordneten Metallberufen;
- integrative Berufsschullehrpläne zur Synthese von Technologie, Technischer Mathematik, Technischer Kommunikation/Arbeitsplanung;
- didaktisch-methodische Grundsätze für den Berufsschulunterricht mit den neuen Technologien;

- komplexe Unterrichtsprojekte in der Teilzeit-Berufsschule des Berufsfeldes Metalltechnik;
- Theorie-Elemente einer integrationsadäquaten Didaktik politisch-gesellschaftlich-ökologischer Bildung;
- Ansätze einer beruflichen Umweltbildung im Berufsfeld Metalltechnik.

## 5.2 Anwendung/Vertiefung (Seminarübung)

- Analyse von Begriffsdefinitionen zum ganzheitlichen und handlungsorientierten Lehren und Lernen in der Gegenwart und Vergangenheit;
- Auswertung von Abhandlungen zur bildungstheoretischen, sozialen, organisatorischen und curricularen Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung;
- Untersuchung der Möglichkeiten und Grenzen, die Berufsschule mit Hilfe der Systemtheorie didaktisch zu profilieren;
- Analyse der Ausbildungsrahmenpläne und der Rahmenlehrpläne für die neugeordneten Metallberufe hinsichtlich ihrer sozio-ökonomischen Implikationen;
- Erörterung fortschrittlicher Berufsschullehrpläne zur Umsetzung des Neuordnungskonzepts im Metallbereich;
- Erörterung der Sozialverträglichkeit und des Einsatzes der neuen Technologien im Berufsschulunterricht;
- Untersuchung einer Unterrichtseinheit zur Integration der Umweltbildung in den metall-technologischen Unterricht einschließlich der Berücksichtigung gesellschaftlich-politischer Belange.

Bei diesem Lehrprogramm geht es durchweg um die *metalltechnologische Anwendung* der didaktisch-methodischen Prinzipien, nämlich um die Vermittlung einer Fachdidaktik der Metalltechnik. Berufspädagogische, bildungstheoretische, bildungspolitische, allgemeindidaktische Grundkenntnisse werden bei den Lehramtsstudenten vorausgesetzt. Sollte man darauf indes bei den Studierenden aus bestimmten Gründen (z.B. Seiteneinsteiger, Sondermaßnahmen zur Behebung akuten Lehrermangels) nicht zurückgreifen können, dann läßt sich das Programm in dieser Hinsicht durchaus erweitern und differenzieren. Zum Beispiel könnte die Theorie der Lernziele und der Lerninhalte entsprechend intensiviert und in zwei eigenständigen Veranstaltungen angeboten werden. Dabei ist jedoch jeweils der Implikationszusammenhang von Zielen, Inhalten, Methoden, Medien und Lernkontrollen zu berücksichtigen und anzusprechen. Nicht zuletzt hängen die Umsetzung, Reduktion, Explizierung des Lehrprogramms sowie besondere Schwerpunktsetzungen von den personellen und ma-



teriellen Gegebenheiten der Hochschule bzw. des Instituts ab (zur hochschuldidaktischen Vermittlung vgl. Pukas 1978).

Zum Schluß sei noch der Aspekt der Adressaten aufgegriffen. Zwar dient das vorgestellte Lehrprogramm in erster Linie der grundständigen Berufsschullehrerausbildung im Metallsektor, aber es läßt sich in mehr oder weniger modifizierter Form für die *Berufsfortbildung* von Berufsschullehrern einsetzen, wenn diese fachdidaktische Defizite aufzuweisen haben, was besonders die im Komplex 5 aufgeführten Innovationen betreffen dürfte. Sinnvoll könnte es zudem sein, den Berufsschullehrern in Ostdeutschland einige Fortbildungsveranstaltungen im Rahmen des umrissenen Programms zu offerieren. Im übrigen dürfte sich einiges aus dem Programm - bei entsprechender Bezugnahme auf die betriebliche Ausbildung und Praxis - für die Hochschulausbildung der *Betriebspädagogen* eignen.

## Literatur

- BADER, Reinhard: Strukturzüge einer Fachdidaktik für technikwissenschaftlich-berufliche Fachrichtungen. In: BbSch 32 (1980), 12, S. 695-703
- BADER, Reinhard: Strukturierungsansatz und Themenvorschläge für das Studium der Fachdidaktik in Lehramtsstudiengängen technisch-beruflicher Fachrichtungen. In: td 9 (1984), 3, S. 195-202
- BADER, Reinhard: Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz durch Verstehen und Gestalten von Systemen. In: BbSch 43 (1991), 7/8, S. 441-458
- BADER, Reinhard: Lehramt an beruflichen Schulen muß attraktiver werden. In: BbSch 44 (1992), 6, S. 353-370
- BADER, Reinhard/KREUTZER, Andreas: Fachdidaktiken Beruflicher Fachrichtungen im Studium. In: BbSch 46 (1994), 2, S. 51-58
- BADER, Reinhard/ RUHLAND, Hans-Josef: Kompetenz durch Bildung und Beruf. In: BbSch 45 (1993), 7/8, S. 233-235
- BADER, Reinhard u.a.: Sondermaßnahmen zur Deckung des Lehrerberarfs an beruflichen Schulen. In: BbSch 44 (1992), 9, S. 503-415
- BADER, Reinhard u.a.: Lehrermangel: Ausweg nicht in Sicht. In: BbSch 45 (1993), 5, S. 156-165
- BANNWITZ, A./RAUNER, Felix (Hrsg.): Wissenschaft und Beruf. Berufliche Fachrichtungen im Studium von Berufspädagogen des gewerblich-technischen Bereiches, Bremen 1993

- BONZ, Bernhard: Die Gestaltung von Studiengängen für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. In: BbSch 44 (1992), 6, S. 370-381
- BONZ, Bernhard/LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Allgemeine Technikdidaktik - Bedingungen und Ansätze des Technikunterrichts (bzp), 8, Stuttgart 1980
- BONZ, Bernhard/LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Beiträge zur Fachdidaktik Maschinenbau (bzp), 9, Stuttgart 1981
- BONZ, Bernhard/LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Computer und Berufsbildung - Beiträge zur Didaktik neuer Technologien in der gewerblich-technischen Berufsbildung, Stuttgart 1991
- BONZ, Bernhard/SOMMER, Karl-Heinz/WEBER, Günter (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen - Lehrermangel und Lehrerbildung, Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik Bd. 15, Esslingen 1992
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970
- DUBS, Rolf: Vernetztes Denken im Wirtschaftsunterricht. In: ZBW 85 (1989), 1, S. 50-61
- ELBERS, Doris: Berufliche Fachdidaktiken als Voraussetzung für die wissenschaftliche Konstruktion beruflicher Curricula. In: ZfBBF 3 (1974), 1, S. 7-13
- FÖRMER, Andreas: Fachdidaktik/Fachmethodik der Unterrichtsfächer beruflicher Schulen, Berlin 1976
- FRANZKE, Reinhard: Gegenstand, Strukturelemente und Kriterien einer allgemeinen Didaktik beruflicher Lernprozesse. In: BbSch 33 (1981), 2, S. 74-80
- GEORG, Walter/KUNZE, Andreas: Sozialgeschichte der Berufserziehung - eine Einführung, München 1981
- GRÜNER, Gustav: Didaktische Grundfragen des modernen Berufsschulunterrichts. In: Die Neue Berufsschule 17 (1968), 10, S. 353-363. Wiederabdruck in: *Grüner, Bausteine*, a.a.O., S. 41-51
- GRÜNER, Gustav: Die derzeitige Situation der Fachdidaktik im Studium für Lehrer beruflicher Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: ZfBBF 3 (1974), 1, S. 1-7
- GRÜNER, Gustav: Die Fachdidaktiken der Fächer des beruflichen Schulwesens... In: BbSch 27 (1975), 5, S. 275-278
- GRÜNER, Gustav: Bausteine zur Berufsschuldidaktik, Trier 1978
- GRÜNER, Gustav: Didaktik des Ausbildungsberufes? In: ZBW 77 (1981), 7, S. 543-547
- HABERMAS, Jürgen: Technik und Wissenschaft als Ideologie, Frankfurt/M. 1971<sup>a</sup>
- HABERMAS, Jürgen: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/M. 1971<sup>b</sup>

- HASS, Jörn: Fachdidaktische Aspekte einer lehrorientierten Fachwissenschaft „Metalltechnik“ In: *Hoppe* u.a. 1982, S. 105-116
- HEIMANN, Paul u.a.: Unterricht - Analyse und Planung, Hannover 1970<sup>5</sup>
- HOPPE, Manfred u.a. (Hrsg.): Berufliche Bildung und Lehrerbildung im Berufsfeld "Metalltechnik", Bremen 1981
- HOPPE, Manfred u.a. (Hrsg.): Technikentwicklung, Berufsausbildung und Lehrerbildung im Metallbereich, Frankfurt/M./New York 1982
- KAHSNITZ, Dietmar: Thesen zum Verhältnis von Gesellschaftstheorie, Bildungstheorie, Fachwissenschaft und Fachdidaktik am Beispiel der Wirtschaftslehre und ihrer Didaktik. In: *ZBW* 76 (1980), 6, S. 416-429
- KOLB, Gerhard: Der Zusammenhang von Fachwissenschaft und Fachdidaktik - dargestellt am Beispiel des Faches Arbeit/Wirtschaft. In: *d-atw* 5 (1982), 2, S. 61-74
- KREUTZER, Andreas: Wissenschaft und Beruf - Eine Tagung zur Lehrerausbildung. In: *BbSch* 45 (1993), 9, S. 304,305
- KUHLMEIER, Werner/UHE, Ernst: Aufgaben und Wirkungsfelder beruflicher Fachdidaktiken. In: *Berufsbildung* 46 (1992), 3, S. 128-131
- LIPSMEIER, Antonius: Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung. München 1978
- LIPSMEIER, Antonius: Der neue Diplom-Gewerbelehrer in Baden-Württemberg - Fortschritt durch Rückschritt. In: *BbSch* 43 (1991), 7/8, S. 423-440
- LIPSMEIER, Antonius: Berufsschullehrer-Studiengänge im Kontext von Bedarfsdeckung und Professionalisierung. In: *ZBW* 88 (1992), 5, S. 358-377
- MAUSOLF, Wolfgang/PÄTZOLD, Günter: Planung und Durchführung beruflichen Unterrichts, Essen 1982
- PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung, Frankfurt/M. 1992
- PAHL, Jörg-Peter: Fachdidaktiken beruflichen Lernens - Vom desolaten Zustand zu neuen Ansätzen? In: *Berufsbildung* 46 (1992a), 2, S. 101-104
- PAHL, Jörg-Peter: Vereinfachungen: notwendig und sinnvoll? Reduktionen bei Lernplanungen durch Ausbilder und Lehrer. In: *Berufsbildung* 46 (1992b), 3, S. 132-136
- PAHL, Jörg-Peter: Fachdidaktiken ohne Berufswissenschaften - Ein Kernproblem beruflichen Lernens. In: *Berufsbildung* 47 (1993), 19, S. 52, 53
- PUKAS, Dietrich: Studienreform und Hochschuldidaktik. In: *Die Neue Hochschule* 19 (1978) 1, S. 15-18

- PUKAS, Dietrich: Die curriculare Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung. In: EWuB 28 (1980) 3, S. 281-294
- PUKAS, Dietrich: Emanzipatorischer Fachkundeunterricht in der Teilzeitberufsschule der Fachrichtung Metalltechnik. In: ZBW 78 (1982), 3, S. 205-212. Auch in Gustav Grüner (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1945-1982, Bd. A4/2, Köln/Wien 1983, S. 391-399
- PUKAS, Dietrich: Die Berufsschule und die Neuordnung der Metallberufe. In: BbSch 38 (1987), 4, S. 225-224
- PUKAS, Dietrich: Die gewerbliche Berufsschule der Fachrichtung Metalltechnik: Ihre Entstehung um die Jahrhundertwende und ihre Entwicklung bis zur Gegenwart, Alsbach 1988a
- PUKAS, Dietrich: Berufsschule 2000 - Zu ihrer technikdidaktischen Profilierung mit Hilfe der Systemtheorie von Ropohl. In: ZBW 84 (1988b), 7, S. 622-638
- PUKAS, Dietrich: Integrativer Technikunterricht in der gewerblichen Teilzeitberufsschule des Berufsfeldes Metalltechnik mit Bezug auf die sozio-ökonomischen Implikationen der neugeordneten Ausbildungsberufe. In: ZBW 84 (1988c), 4, S. 325-337
- PUKAS, Dietrich: Zur Rolle der Berufsschule im auslaufenden 20. und beginnenden 21. Jahrhundert. In: BWP 19 (1990a), 2, S. 7-10
- PUKAS, Dietrich: Zur Umsetzungsproblematik der neugeordneten metall-industriellen Berufsausbildung in den Berufsschulunterricht. In: BdSch 42 (1990b), 2, S. 79-91.
- PUKAS, Dietrich: Erfordert die Neuordnung der Metallberufe eine neue Fachdidaktik? In: DGB Gewerkschaftliche Bildungspolitik 4 (1990c), S. 83-91
- PUKAS, Dietrich: Berufliche Weiterbildung: Kooperation und Arbeitsteilung zwischen Betrieben, Berufsschulen, Volkshochschulen. In: WWT 2 (1990d), S. 23-29
- PUKAS, Dietrich: Funktion, Funktionsverlust und Funktionsausweitung der Berufsschule. In: Berufsbildung 45 (1991), 7/8, S. 320-322
- PUKAS, Dietrich: Zur aktuellen Diskussion der Technik-Didaktik für berufliche Schulen. In: ZBW 88 (1992), 4, S. 311-331
- PUKAS, Dietrich: Berufsschule in Nöten - Hilfen erforderlich! In: BWP 22 (1993), 1, S. 40, 41
- RAUNER, Felix: Auf der Suche nach den "Beruflichen Fachrichtungen" in der Berufsschullehrerbildung. In: BbSch 45 (1993), 6, S. 196-202
- RÜTTERS, Klaus: Didaktische Probleme der Ausbildung von Gewerbelehrern unter besonderer Berücksichtigung der Fachrichtung Metall- und Maschinentechnik. In: Hoppe u.a. 1982, S. 139-148
- RÜTTERS, Klaus/SCHULZ, Heinz-Dieter: Zur fachwissenschaftlichen und fachdidakti-

- schen Ausbildung von Gewerbelehrern der Fachrichtung „Metall- und Maschinentechnik“ an der Universität Hannover. In: *Hoppe u.a.* 1992, S. 161-170
- SCHMIEL, Martin: Einführung in fachdidaktisches Denken, München 1978
- SCHULZ, Wolfgang: Die Didaktik der Berliner Schule - revidiert. In: *b:e* 5 (1972a), 6, S. 19-32
- SCHULZ, Wolfgang: Unterricht zwischen Funktionalisierung und Emanzipationshilfe - Zwischenbilanz auf dem Wege zu einer kritischen Didaktik. In: Horst *Ruprecht* (Hrsg.): Modelle grundlegender didaktischer Theorien, Hannover 1972b, S. 170-199
- SEIFERT, Wolfgang: Mensch und Technik (Reihe Technologie und Umwelt), Hannover 1992a
- SEIFERT, Wolfgang: Die Zukunft des neuen Facharbeiters (Reihe TuU), Hannover 1992b
- SEIFERT, Wolfgang: Mensch und Arbeit (Reihe TuU) Hannover 1992c.
- SEIFERT, Wolfgang: Wie können soziale und gesellschaftliche Randbedingungen in den Technologieunterricht integriert werden? Unveröffentlichtes Manuskript, Hannover 1993
- SEITZ, Hans: Ganzheitliches Lehren und Lernen. In: *ZBW* 86 (1990), 8, S. 724-736
- SEYD, Wolfgang: Berufspädagogik und Berufsbildung: Interdependenz statt Divergenz! In: *ZBW* 77 (1981), 12, S. 939-946
- STEIN, Holger: Zur Notwendigkeit und Organisation beruflicher Fachdidaktiken. In: *Wirtschaft und Erziehung* 29 (1977) 3, S. 77, 78
- STEIN, Wilhelm: Experimentelle Werkkunde Maschinenbau, Braunschweig 1965
- WALTER, Wilhelm/SCHWERES, Manfred: Zur Entwicklung einer „Fachdidaktik Maschinenbau“ (Metall- und Maschinenbautechnik). In: *BbSch* 30 (1978), 10, S. 559-570

# **Ausbildungsdefizite von Berufsschullehrern in den Fachrichtungen Elektrotechnik und Metalltechnik**

## **Ergebnisse einer berufsfeldübergreifenden Studie**

### **1 Problemhintergrund und Zielsetzung**

An den Universitäten Nordrhein-Westfalens werden seit Jahrzehnten Berufsschullehrerinnen und -lehrer in technischen Fachrichtungen ausgebildet. Dabei orientiert sich die Lehrerausbildung an einem auch in anderen Bundesländern verbreiteten Modell:

- Das Hochschulstudium gliedert sich in das Studium der beruflichen Fachrichtung, in das Studium eines Unterrichtsfaches oder einer speziellen beruflichen Fachrichtung als weiteres Fach sowie in das erziehungswissenschaftliche Studium;
- das Studium der beruflichen Fachrichtung gliedert sich wiederum in das fachwissenschaftliche und in das fachdidaktische Studium. Darüber hinaus ist die Teilnahme an einem mindestens zwölfmonatigen Betriebspraktikum verbindlich vorgeschrieben (*Kultusminister NRW*, 1991).

Der Aufgliederung des Studiums der beruflichen Fachrichtung nach Fachwissenschaft und Fachdidaktik liegt die Annahme zugrunde, daß es wegen der an den beteiligten Universitäten zur Verfügung stehenden Lehrkapazität sinnvoll und notwendig ist, die in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen vorliegende Fachkompetenz umfassend zu nutzen. Dies führt dazu, daß die fachwissenschaftliche Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen weitgehend im Rahmen der Lehrveranstaltungen „korrespondierend“ ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge erfolgt.

Es liegt jedoch auf der Hand, daß eine so gestaltete fachwissenschaftliche Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen nicht primär die für Facharbeitertätigkeiten relevanten fachlichen Qualifikationen vermittelt, obwohl diese Lehrerinnen und Lehrer später vor allem für solche Tätigkeiten ausbilden. Vielmehr ist die fachwissenschaftliche Ausbildung von Berufs-

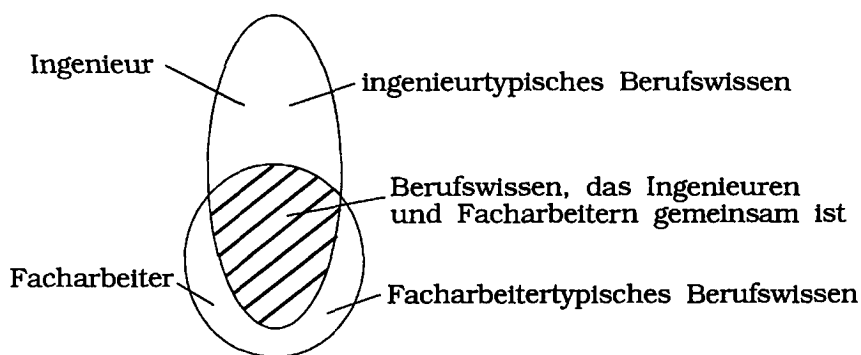


Abb. 1: Das Verhältnis von ingenieurtypischem und facharbeitertypischem Berufswissen als grundlegende Problematik der Berufsschullehrerausbildung aus der Sicht Grüners (1978, S. 79).

schullehrern praktisch vollständig an der Vermittlung der für Ingenieur-tätigkeiten notwendigen beruflichen Qualifikation ausgerichtet. Grünert (1978) hat jedoch frühzeitig darauf hingewiesen, daß zwischen den beiden hier angesprochenen Qualifikationsbereichen systematisch unterschieden werden muß. Abb. 1 zeigt, daß die Bereiche des „facharbeitertypischen“ und des „ingenieurtypischen“ Berufswissens voneinander unterschieden werden und daß - in Grünert's Verständnis - beide Bereiche gemeinsame, jedoch auch jeweils voneinander unabhängige Elemente des jeweiligen Berufswissens besitzen.

Das in Nordrhein-Westfalen vertretene Ausbildungsmodell weist damit eine grundlegende Problematik auf: Während die Hochschulen im Rahmen ihres fachwissenschaftlichen Studienangebots „ingenieurtypisches Berufswissen“ vermitteln, bezieht sich die spätere Unterrichtstätigkeit an berufsbildenden Schulen auf die Vermittlung von Qualifikationen (Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten), die der angehende Facharbeiter für seine Berufsausübung benötigt. Um die sich hieraus ergebende „Qualifikationslücke“ der angehenden Berufsschullehrer zu schließen, sind im Konzept der Studiengänge - zusätzlich zur fachwissenschaftlichen Ausbildung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer - zwei weitere Elemente vorgesehen:

— Im Rahmen einer auf das jeweilige Berufsfeld bezogenen Fachdidaktik sol-

len durch eine Auseinandersetzung mit der Berufspraxis des angehenden Berufsschullehrers sowohl Ansätze zur adressatengerechten Aufarbeitung der im Lehramtsstudium vermittelten fachwissenschaftlichen Inhalte entwickelt (vgl. die Konzepte der didaktischen Reduktion und der didaktischen Analyse) als auch erkennbare fachwissenschaftliche Defizite des Lehramtsstudiums thematisiert werden;

- Im Rahmen einer fachpraktischen Ausbildung sollen dem zukünftigen Berufsschullehrer durch das „Kennenlernen von Arbeitsprozessen und des jeweiligen sozialen Umfeldes“ sowie - in zweiter Linie - durch die „Aneignung spezieller Arbeitstechniken“ Probleme der Facharbeitertätigkeit an betrieblichen Arbeitsplätzen des jeweiligen Berufsfeldes näher gebracht werden (vgl. *Kultusminister NRW*, 1983).

Die sich aus diesem Vorverständnis ergebenden Studienkonzepte haben sich in den alten Bundesländern fast vollständig durchsetzen können, werden jedoch bis heute außerordentlich kontrovers diskutiert. Stellvertretend für die Vielzahl kritischer Beiträge sei wiederum *Grüner* zitiert, der 1987 darauf hinweist, daß „überzeugende Studienpläne für Gewerbelehrer“ praktisch nirgendwo existieren: „Es handelt sich vielmehr überall um mehr oder weniger willkürliche Zusammenfügungen von Elementen der Ingenieurstudiengänge“ (*Grüner*, 1987, S. 215).

Über die Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen im Rahmen der bisher angesprochenen grundständigen Studiengänge hinaus wurden in Phasen des Lehrermangels in Nordrhein-Westfalen unterschiedliche Sondermaßnahmen zur Lehrerausbildung und -einstellung durchgeführt, die dazu geführt haben, daß in den gewerblich-technischen Fachrichtungen der berufsbildenden Schulen Nordrhein-Westfalens heute weit weniger Absolventen grundständiger Studiengänge als Absolventen von Sondermaßnahmen tätig sind (vgl. *Jenewein*, 1994). Solche in praktisch allen alten Bundesländern durchgeführten Sondermaßnahmen (vgl. *Bader u.a.*, 1992) bestehen vor allem in der Einstellung von Absolventen ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge in den Schuldienst, bei denen entweder - i.d.R. bei Absolventen von Fachhochschulstudiengängen - die fehlenden fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studienanteile sowie das fehlende zweite Fach im Rahmen von Aufbaustudiengängen vermittelt worden sind oder bei denen - i.d.R. bei Absolventen von ingenieurwissenschaftlichen Universitätsstudiengängen - auf eine fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Hochschulausbildung vollständig verzichtet worden ist. Diese Sondermaßnahmen orientieren sich offensichtlich an dem in den grundständigen Studiengängen vorherrschenden Konzept, wonach sich die fachwissenschaftliche Qualifizie-



rung von Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen auf die Teilnahme an ingenieurwissenschaftlichen Lehrangeboten beschränkt.

Der vorliegende Beitrag hat das Ziel, Ergebnisse der bisher in Nordrhein-Westfalen verfolgten Formen der Berufsschullehrerausbildung am Beispiel der Berufsfelder Elektrotechnik und Metalltechnik zu analysieren. Hierzu greift der Beitrag Teilergebnisse einer umfangreichen empirischen Untersuchung auf, in deren Rahmen Lehrerinnen und Lehrer an den berufsbildenden Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen, die in den Berufsfeldern Elektrotechnik und Metalltechnik unterrichten, über ihren beruflichen Werdegang und über ihre Einschätzung der im Rahmen ihres Werdeganges vermittelten beruflichen Qualifikation befragt worden sind (*Jenewein, 1994*).

## **2 Untersuchungsansatz für eine berufsfeldübergreifende Erhebung**

Die berufliche Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen wird durch eine Vielzahl verschiedenartiger Elemente gebildet. Eine aussagefähige empirische Erfassung dieser Elemente setzt ein umfassendes, von seiten der Befragten nachvollziehbares Untersuchungsmodell voraus. Für die empirische Untersuchung wurde deshalb ein Strukturierungsmodell entwickelt, nach dem die berufliche Qualifikation von Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen differenziert wird nach

- der Fachkompetenz (definiert als „Verständnis der beruflichen Umwelt des Auszubildenden“), wiederum differenziert nach
  - fachlichen Qualifikationen des Berufsschullehrers in bezug auf die materielle Umwelt des Auszubildenden (vor allem in bezug auf Arbeitsgegenstände, Arbeitsmittel und Verfahren für Facharbeitertätigkeiten in dem jeweils zu unterrichtenden Berufsfeld) und
  - fachlichen Qualifikationen des Berufsschullehrers in bezug auf die soziale berufliche Umwelt des Auszubildenden (vor allem in bezug auf Aspekte der betrieblichen Umwelt, die - im weitesten Sinne - unter dem Begriff der Arbeitsorganisation subsummiert werden können; es geht hier vor allem um Fragen betrieblicher Kooperation und Kommunikation);
- der pädagogisch-didaktischen Kompetenz des Berufsschullehrers (definiert als „Befähigung zur intentionalen Gestaltung der Wechselbeziehung des Auszubildenden zu seiner Ausbildungs- und Arbeitswelt“);
- der pädagogisch-anthropologischen Kompetenz des Berufsschullehrers (definiert als „Befähigung zum Verständnis der Persönlichkeitsstruktur, der

Motivationslage sowie der sozialen und lebensgeschichtlichen Bezüge der Auszubildenden“) (Jenewein, 1994, S. 45 ff.).

Diese drei Kompetenzbereiche bilden die Strukturmomente für den Untersuchungsgegenstand "Berufliche Qualifikation des Berufsschullehrers". In dem hier zur Verfügung stehenden Rahmen beschränkt sich der vorliegende Beitrag darauf, Ergebnisse des Untersuchungsbereichs *Fachkompetenz* im Rahmen einer Defizitanalyse vorzustellen. Ausgehend von den Ergebnissen dieser Analyse, werden Überlegungen dargelegt, welche Schlußfolgerungen durch erkennbare Defizite der bisherigen Formen der Lehrerbildung für die einzelnen Ausbildungsphasen zu ziehen sind und welche Konsequenzen sich ggf. für die im Rahmen des Lehrermangels verfolgten Sondermaßnahmen abzeichnen.

### **3 Fragestellung zum Untersuchungsbereich "Fachkompetenz"**

Für die Untersuchung ergibt sich zunächst das Problem, einen berufsfeldübergreifenden Strukturierungsansatz auszuformulieren, da Berufsschullehrer der Berufsfelder Elektrotechnik und Metalltechnik in die Untersuchung einbezogen worden sind. Die scheinbar naheliegende Lösung, zwei für jedes Berufsfeld getrennte Modelle anhand einer fachwissenschaftlich orientierten Struktur zu konzipieren, erweist sich als wenig praktikabel, weil damit

- zum einen der Gegenstand der Betrachtung auf die - vorwiegend aus ingenieurwissenschaftlicher Sicht reproduzierte - Struktur der korrespondierenden Fachwissenschaften eingengt würde und *nicht* die materielle und soziale betriebliche Umwelt des angehenden Facharbeiters im Vordergrund stünde und
- zum anderen die Untersuchung nicht zu Ergebnissen führen würde, die für beide Berufsfelder vergleichbar sind.

Ausgehend von einem systemtheoretischen Ansatz nach *Bader* (1977, S. 92 f.) und in Verbindung mit einem aus der Qualifikationsforschung entnommenen Strukturierungsansatz für Anforderungskomponenten an die berufliche Qualifikation von Industriefacharbeitern (*Mickler; Mohr; Kadritzke*, 1977, S. 31), ist daher als Untersuchungsmodell ein zweidimensionales Ordnungsschema entwickelt worden. Die vertikale Dimension des Ordnungsschemas ist in verschiedene Phasen einer Ablaufstruktur für die Planung, Entwicklung, Fertigung, Verteilung, Verwendung und Liquidation technischer Systeme unterteilt, die durch verschiedene Beispiele für mögliche, mit der jeweiligen Phase verbundene Tätigkeiten illustriert werden (Abb. 2). Es ergibt sich daher eine

## **ORDNUNGSSCHEMA ZUR STRUKTURIERUNG DER FACHKOMPETENZ VON LEHRERINNEN UND LEHRERN IN TECHNISCHEN FACHRICHTUNGEN**

### **1. PLANUNG TECHNISCHER SYSTEME**

Technische Probleme erkennen; Aufgabe und Anforderungen analysieren und eingrenzen; Realisierbarkeit erkennbarer Lösungen, technischen Aufwand, mögliche Nebenwirkungen abschätzen; Planungsmethoden handhaben und beurteilen...

### **2. ENTWICKLUNG TECHNISCHER SYSTEME**

#### **2.1 Verfahrensentwicklung**

Geforderte Gesamtfunktion eines technischen Systems nach Teilfunktionen strukturieren; prinzipielle Funktionslösungen auf der Grundlage naturwissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden ermitteln; Kriterien für die Beurteilung von Funktionen berücksichtigen, z. B. Wirkungsgrad, Emissionen, Störsicherheit...; entsprechende Laboratoriumsversuche durchführen und auswerten...

#### **2.2 Konstruktive Entwicklung**

Prinzipielle Funktionslösungen nach konstruktionswissenschaftlichen Gesichtspunkten fortentwickeln, z.B. Festigkeit, Funktionssicherheit, Raum- und Gewichtsausnutzung...; Lösungsvorschläge nach technischen, wirtschaftlichen und kundenspezifischen Gesichtspunkten bewerten; Konstruktionsmethoden handhaben und beurteilen; Normen und Standardisierungen berücksichtigen; Fertigungsunterlagen wie Zeichnungen, Stücklisten usw. erstellen...

#### **2.3 Produktionstechnische Entwicklung**

Funktionslösungen nach produktionswissenschaftlichen Gesichtspunkten fortentwickeln, z. B. Fertigungsverfahren, Arbeitssicherheit, Ergonomie...

### **3. FERTIGUNG TECHNISCHER SYSTEME**

Fertigungstechnische Verfahren kennen, anwenden, beurteilen, variieren; Einflußfaktoren technischer Verfahren (z.B. des Spanens) experimentell ermitteln; Fertigungsprozeß nach ergonomischen, wirtschaftlichen... Kriterien planen und beurteilen; Methoden der Fertigungskontrolle anwenden und beurteilen; sicherheitstechnische Maßnahmen erkennen, berücksichtigen, durchsetzen...

### **4. VERTEILUNG TECHNISCHER SYSTEME**

Systemspezifische Erfordernisse von Lagerung, Transport, Montage berücksichtigen...

### **5. VERWENDUNG TECHNISCHER SYSTEME**

System sachgerecht bedienen, warten, reparieren, ergänzen; Funktionstüchtigkeit eines Systems hinsichtlich Produktgüte, Energiebedarf, Bedienungsaufwand usw. beurteilen; sicherheitstechnische Maßnahmen berücksichtigen, ergänzen...

*Abb. 2: Vertikale Dimension des Ordnungsschemas zur Strukturierung der Fachkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen in den Berufsfeldern Elektrotechnik und Metalltechnik (in Anlehnung an Bader, 1977, S. 92 f.).*

Aufeinanderfolge verschiedener Tätigkeitsbereiche, bei denen die oberen Phasen eher für ingenieurtypische, die unteren Phasen eher für facharbeitertypische Tätigkeiten charakteristisch sind, wobei diese Zuordnung noch relativ offen zu sehen ist.

In der horizontalen Dimension des Ordnungsschemas wird - für jede der angesprochenen Phasen der Ablaufstruktur - weiter differenziert nach den Teilbereichen *gegenstands- und prozeßbezogene Qualifikationen (technische Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen)* und *soziale Qualifikationen (kommunikative, kooperative und organisatorische Kenntnisse und Erfahrungen)*, um die zunächst häufig auf die materielle berufliche Umwelt verengte Sicht-

Auf den folgenden Seiten finden Sie eine Aufzählung verschiedener fachlicher Qualifikationen, die nach der oben angeführten Ablaufstruktur kategorisiert sind.

Bitte beantworten Sie für jede dieser Kategorien - bezogen auf die Ausbildungsberufe in der Fachrichtung, der Sie sich schwerpunktmäßig zugeordnet haben, und gemessen an den Anforderungen dieser Berufe - die Frage a). Sie können für Ihre Antwort zwischen den in der folgenden Skalierung vorgegebenen 5 Antwortmöglichkeiten wählen.

a) Vermittelte Ihnen Ihre berufliche Ausbildung die jeweils erforderlichen Qualifikationen?

- (1) = eigentlich nicht;
- (2) = in geringem, jedoch unzureichenden Maß;
- (3) = in ausreichendem Maß; meine Qualifikationen mußten jedoch systematisch erweitert und ergänzt werden;
- (4) = in einem den Anforderungen meines Unterrichts genügenden Maß;
- (5) = in einem über die Anforderungen meines Unterrichts noch hinausgehenden Maß.

Bitte beantworten Sie auch die folgende Frage für jede der Kategorien der vorgestellten Ablaufstruktur, und zwar wiederum bezogen auf die Ausbildungsberufe in der Fachrichtung, der Sie sich schwerpunktmäßig zugeordnet haben.

b) An welcher Stelle Ihrer beruflichen Ausbildung haben Sie die in Frage a) angegebenen Qualifikationen vorwiegend erworben? (Es sind mehrere Nennungen möglich.)

- (1) = durch eigene fachpraktische Ausbildung (Lehre, Praktikum);
- (2) = durch eigene betriebliche Berufspraxis (z. B. als Facharbeiter oder Ingenieur);
- (3) = durch mein Ingenieurstudium;

Abb. 3: Fragestellungen zum Untersuchungsbereich „Fachkompetenz“. Beide Fragen beziehen sich auf die in Abb. 2 dargestellten Indikatoren und sind jeweils bezogen auf „Gegenstands- und prozeßbezogene Qualifikationen (technische Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen)“ sowie bezogen auf „Soziale Qualifikationen (kommunikative, kooperative und organisatorische Kenntnisse und Erfahrungen)“ zu beantworten.

weise systematisch auf die Betrachtung der sozialen beruflichen Umwelt in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen und auf die damit verbundenen fachlichen Qualifikationen zu erweitern.

Aus den in Abb. 2 dargestellten acht Elementen des Ordnungsschemas ergeben sich in Verbindung mit den beiden Teilbereichen *gegenstands- und prozeßbezogene* sowie *soziale Qualifikationen* 16 Elemente der Fachkompetenz. Für jedes einzelne dieser 16 Elemente sind - anhand der in Abb. 3 dargestellten Fragestellung - die befragten Lehrerinnen und Lehrer um Auskunft gebeten worden, in welchem Umfang die jeweils erforderlichen fachlichen Qualifikationen im Rahmen des eigenen beruflichen Werdeganges erworben wurden.

#### **4 Ausbildungsdefizite im Untersuchungsbereich „Fachkompetenz“**

Hinweise auf Ausbildungsdefizite lassen sich aus der Beantwortung der Frage a) ableiten. Wenn davon ausgegangen wird, daß es - an der für den Berufs-

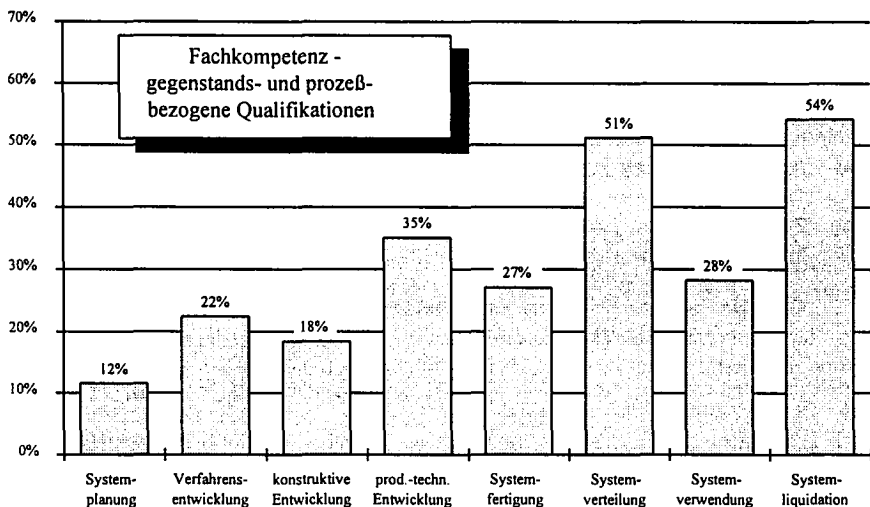


Abb. 4: Fachkompetenz - Teilbereich gegenstands- und prozeßbezogene Qualifikationen: Anteil der Lehrerantworten der Kategorien (1) "eigentlich nicht" und (2) "in geringem, jedoch unzureichendem Maß" der Frage, in welchem Umfang die jeweils erforderlichen Qualifikationen vermittelt worden sind (n=1368).

schulunterricht erforderlichen Fachkompetenz gemessen - als Mindestanforderung angesehen werden muß, daß den Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen ihres beruflichen Werdeganges Qualifikationen auf der Ebene der Antwortkategorie (3) vermittelt worden sind, ergeben sich durch die Darstellung der Antworthäufigkeiten für die Kategorien (1) und (2) Hinweise darauf, hinsichtlich welcher Elemente die befragten Lehrerinnen und Lehrer die eigene Ausbildung als unzureichend einschätzen. Die Antworten für diese beiden Kategorien sind für die Elemente der *gegenstands- und prozeßbezogenen Qualifikationen* in Abb. 4 zusammengefaßt und - im Verhältnis zu allen abgegebenen Antworten - jeweils prozentual ausgewiesen.

Die Verteilung der Antworthäufigkeiten läßt erkennen, daß die Kategorien (1) und (2) bezüglich planender und entwickelnder Tätigkeiten - mit Ausnahme der produktionstechnischen Entwicklung - relativ selten angegeben worden sind. Demgegenüber nimmt die Häufigkeit dieser Antworten in bezug auf Systemfertigung, -verteilung, -verwendung und -liquidation deutlich zu. Als besonders defizitäre Bereiche sind Systemverteilung und Systemliquidation zu erkennen: Mehr als die Hälfte aller befragten Lehrerinnen und Lehrer hat hier angegeben, daß entsprechende Qualifikationen nur in unzureichendem Maße oder eigentlich nicht vermittelt worden sind.

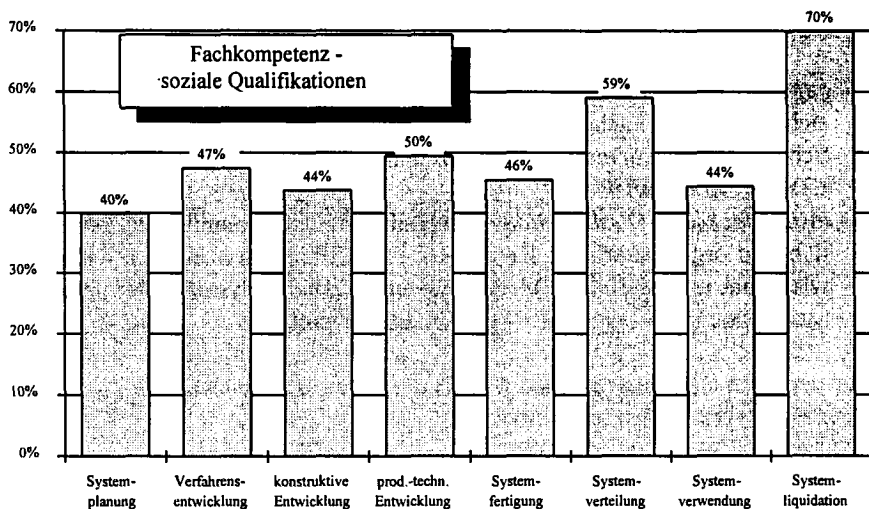


Abb. 5: Fachkompetenz - Teilbereich soziale Qualifikationen: Anteil der Lehrerantworten der Kategorien (1) "eigentlich nicht" und (2) "in geringem, jedoch unzureichendem Maß" der Frage, in welchem Umfang die jeweils erforderlichen Qualifikationen vermittelt worden sind (n=1368).

Die Verteilung dieser Antworten läßt darüber hinaus deutlich erkennen, daß die Struktur der von den Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen im Rahmen ihres beruflichen Werdeganges erworbenen gegenstands- und prozeßbezogenen fachlichen Qualifikationen in erster Linie an ingenieurtypischen - d.h. an planenden und entwickelnden - und erst in zweiter Linie an facharbeitertypischen Tätigkeiten orientiert ist.

Im Verhältnis zu den Antworten für gegenstands- und prozeßbezogene fachliche Qualifikationen weisen die in Abb. 5 dargestellten Antworthäufigkeiten für die Kategorien (1) und (2) für den Teilbereich *soziale Qualifikationen* auf wesentlich größere Ausbildungsdefizite hin. Es ist offensichtlich, daß kommunikative, kooperative und organisatorische Kenntnisse und Erfahrungen im Rahmen der Lehrerausbildung häufig nur in unzureichendem Umfang erworben werden können. Diese für alle Untersuchungselemente durchgängige Tendenz trifft in besonders umfangreichem Maße wiederum auf Systemverteilung und Systemliquidation zu; hier gibt - mit 59 bzw. 70 % - die deutliche Mehrheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer einen unzureichenden Umfang der erworbenen Qualifikationen an.

Generell kann daher zusammenfassend festgehalten werden, daß

- *gegenstands- und prozeßbezogene fachliche Qualifikationen* vor allem hinsichtlich der für Facharbeitertätigkeiten - und zwar insbesondere hinsichtlich der für Systemverteilung und Systemliquidation - typischen Qualifikationsbereiche sowie
- *soziale fachliche Qualifikationen* im Hinblick auf kommunikative, kooperative und organisatorische Kenntnisse und Erfahrungen in allen - hierbei wiederum in besonderem Maße hinsichtlich der für Systemverteilung und Systemliquidation typischen - Qualifikationsbereichen

aus der Sicht eines beachtlichen Anteils der Lehrerinnen und Lehrer in defizitärer Form vermittelt worden sind.

## **5 Erwerb fachlicher Qualifikationen in verschiedenen Phasen des beruflichen Werdeganges**

Vor dem Hintergrund der hier erkennbaren Ergebnisse ist die Frage von besonderem Interesse, in welchen Phasen des beruflichen Werdeganges der Lehrerinnen und Lehrer die eher defizitären Elemente der Fachkompetenz grundsätzlich erworben werden können. In dem hier zur Verfügung stehenden Rahmen beschränkt sich der Beitrag im folgenden darauf, einige Ergebnisse hinsichtlich der für die facharbeitertypischen Tätigkeitsbereiche Systemfertigung, -verteilung, -verwendung und -liquidation darzustellen und zu interpretieren. Die Selbsteinschätzung der untersuchten Lehrerinnen und Lehrer ist in den Abbildungen 6 und 7 dargestellt.

Abb. 6 zeigt für die vier angesprochenen Tätigkeitsbereiche die Antworthäufigkeiten zu Frage b), und zwar in bezug auf den Teilbereich *gegenstands- und prozeßbezogene Qualifikationen*, wobei für eine zusammenfassende Interpretation die durchschnittliche Häufigkeit der Nennungen für die Tätigkeitsbereiche Systemfertigung, -verteilung, -verwendung und -liquidation zusammengefaßt dargestellt ist. Es ist zu erkennen, daß in der Selbsteinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer diese fachlichen Qualifikationen in einem vergleichsweise bedeutenden Umfang sowohl durch fachpraktische Ausbildung - gefragt waren hier Praktika im Rahmen von Ingenieur- oder Lehramtsstudiengängen sowie Berufsausbildungen im dualen System - als auch durch ergänzende betriebliche Berufspraxis - vor allem durch Berufspraxis im Rahmen von Facharbeits- und Ingenieur Tätigkeiten - erworben worden sind.

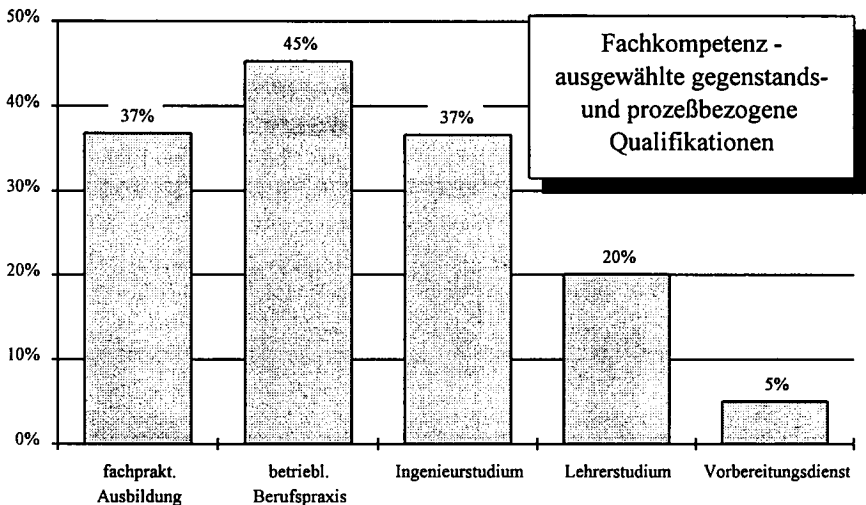


Abb. 6: Fachkompetenz - ausgewählte gegenstands- und prozeßbezogene Qualifikationen: Angaben der Lehrerinnen und Lehrer, an welcher Stelle die für den eigenen Unterricht jeweils erforderlichen fachlichen Qualifikationen vorwiegend erworben worden sind (n=1368; Mehrfachantworten waren möglich).

Ebenso bedeutsam für die Vermittlung der angesprochenen Qualifikationen sind Ingenieur- und Lehramtsstudium, wobei die hier zu erkennenden Antworthäufigkeiten keine vergleichende Gewichtung zulassen, da die in die Untersuchung einbezogenen Lehrerinnen und Lehrer ihre fachwissenschaftliche Ausbildung zum größeren Teil vollständig im Rahmen von Ingenieurstudiengängen, zum geringeren Teil vollständig im Rahmen von Lehramtsstudiengängen und teilweise im Rahmen beider Studiengänge erworben haben (vgl. Jenewein, 1994, S. 129 ff.). Demgegenüber besitzt der Vorbereitungsdienst für die Entwicklung von Fachkompetenz eine relativ geringe Bedeutung.

Die entsprechenden Ergebnisse in bezug auf *soziale Qualifikationen* sind in Abb. 7 dargestellt. Bei insgesamt geringerer Nennungshäufigkeit, die vor dem Hintergrund der oben dargestellten umfangreicheren Ausbildungsdefizite in bezug auf soziale fachliche Qualifikationen erklärbar ist, wird deutlich, daß die für gegenstands- und prozeßbezogene Qualifikationen festgestellten Trends (Abb. 6) in vergleichbarer Weise auch für soziale fachliche Qualifikationen gelten. Interessanterweise ergibt sich für das Lehramtsstudium eine relativ zum Ingenieurstudium höhere Gewichtung für die Vermittlung sozialer Qualifikationen, wenn man die Anzahl der Nennungen mit den Ergebnissen für die zu den gegenstands- und prozeßbezogenen Qualifikationen in Abb. 6 vergleicht. Ebenso wird dem Vorbereitungsdienst ein zwar noch geringes, aber schon



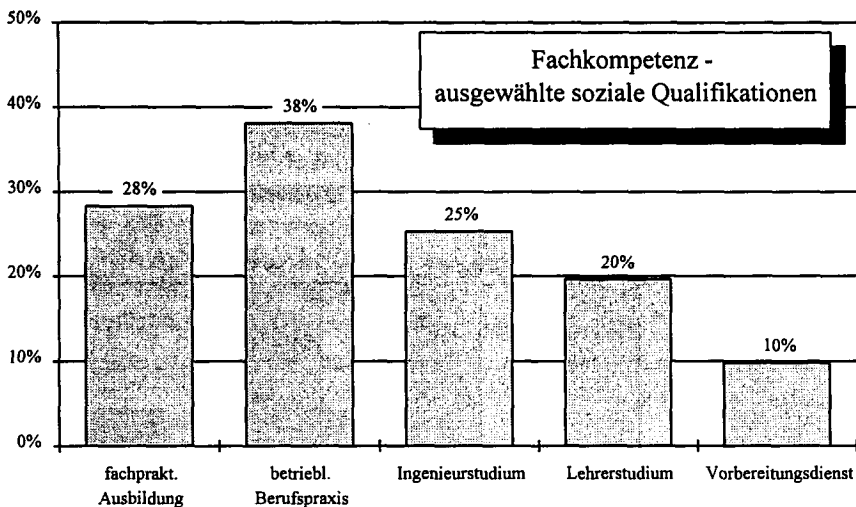


Abb. 7: Fachkompetenz - ausgewählte soziale Qualifikationen: Angaben der Lehrerinnen und Lehrer, an welcher Stelle die für den eigenen Unterricht jeweils erforderlichen fachlichen Qualifikationen vorwiegend erworben worden sind (n=1368; Mehrfachantworten waren möglich).

deutlich ausgeprägteres Gewicht beigemessen. Diese Beobachtung darf als Hinweis darauf interpretiert werden, daß im Rahmen der fachwissenschaftlichen Ausbildung in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen arbeits- und betriebsorganisatorische Aspekte besonders geringe Bedeutung erhalten. Ebenso wird deutlich, daß den betrieblichen Praxiserfahrungen ein verhältnismäßig großes Gewicht zukommt, wenn nach ihrer Bedeutung für den Erwerb sozialer fachlicher Qualifikationen gefragt wird.

Ergänzende statistische Untersuchungen, die hier nicht im einzelnen dargestellt werden können, weisen weiterhin nach, daß - sowohl für die gegenstands- und prozeßbezogenen als auch für die sozialen fachlichen Qualifikationen - zu der Einschätzung der Bedeutung fachpraktischer Ausbildungen die Betriebspraktika im Gegensatz zur Berufsausbildung im dualen System keinen signifikanten Beitrag leisten, während hinsichtlich der betrieblichen Berufspraxis sowohl Facharbeitertätigkeiten, vor allem jedoch Ingenieurtätigkeiten sich in hochsignifikantem Maße als förderlich für die Entwicklung von Fachkompetenz erweisen (Jenewein, 1994, S. 155 ff.). Diese Ergebnisse zeigen, daß die im Rahmen der Lehrerausbildung geforderten Betriebspraktika die gesetzten Erwartungen nicht erfüllt haben und daß die hierfür getroffenen Regelungen offensichtlich nicht ausreichen.

## 6 Zusammenfassung und Schlußfolgerungen

Es wurde gezeigt, daß durch die bisherigen Formen der Berufsschullehrerbildung eine Reihe von Ausbildungsdefiziten im Bereich der Fachkompetenz grundgelegt worden sind. Vor dem Hintergrund der Anforderungen der Unterrichtspraxis ergeben sich Defizite hinsichtlich der Vermittlung von fachlichen Qualifikationen, die zum einen für Facharbeiterausbildung und -tätigkeit relevant sind und die zum anderen den Bereich der kommunikativen, kooperativen und organisatorischen Kenntnisse und Erfahrungen betreffen. Hieraus lassen sich - unter Berücksichtigung der in Kap. 5 dargelegten Erkenntnisse - Überlegungen zur Neuorganisation einzelner Ausbildungsphasen ableiten. Notwendig ist demnach

- eine Neuorientierung der im Rahmen des *fachwissenschaftlichen Studiums* vermittelten Inhalte zum einen in Richtung einer stärkeren Gewichtung von Qualifikationen in bezug auf Systemverteilung und auf Systemliquidation, im Berufsfeld Elektrotechnik auch in bezug auf Systemfertigung, zum anderen in Richtung einer umfassenden und vertieften Berücksichtigung von spezifischen Kenntnissen der Betriebs- und Arbeitsorganisation;
- eine besondere Betonung betriebs- und arbeitsorganisatorischer Aspekte im Rahmen des *fachdidaktischen Studiums* bei dem Bemühen, Bezüge zwischen erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen und den fachwissenschaftlichen Aspekten des jeweiligen Berufsfeldes herzustellen und hierbei insbesondere Tätigkeitsfelder zu berücksichtigen, die vorwiegend auf den betrieblichen Einsatz von Facharbeitern bezogen sind;
- eine grundlegende Neuorganisation der im Rahmen von Hochschulausbildungen geforderten *Betriebspraktika*, z.B. in Richtung der Überlegungen von Kutscha, wonach „die verbindliche Einführung eines zusammenhängenden zwölfmonatigen Praktikums vor Beginn des Studiums und Vertiefung durch ein gelenktes sechsmonatiges Betriebspraktikum während des Studiums“ vorzusehen ist, „wodurch insgesamt ein Ausbildungsstandard gemäß Berufsbildungsgesetz anzustreben wäre“ (1989, S. 769). Bis zu einer Realisierung einer solchen Neuorganisation kann auf die Forderung nach einer durch die angehenden Berufsschullehrer selbst absolvierten beruflichen Erstausbildung nicht verzichtet werden;
- Förderung betrieblicher Praxiserfahrungen im Rahmen von Facharbeits- und Ingenieur Tätigkeiten, und zwar zum einen durch die Förderung von Lehrergruppen mit spezifischen biographischen Voraussetzungen und zum anderen durch den Erwerb betrieblicher Praxiserfahrungen durch die berufliche Weiterbildung von im Schuldienst tätigen Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Jenewein, 1994, S. 260 ff.).

Insbesondere ist festzustellen, daß die in Nordrhein-Westfalen derzeit durchgeführten Sonderaktionen, mit denen Absolventen achtsemestriger grundständiger Ingenieurstudiengänge ohne eine fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Hochschulausbildung meist direkt im Anschluß an das Ingenieurstudium in den Vorbereitungsdienst übernommen werden, den Intentionen der dargelegten Überlegungen eher zuwider laufen. Einerseits lassen die biographischen Spezifika der bisher in den Schuldienst eingetretenen Absolventen grundständiger Ingenieurstudiengänge erkennen, daß vielfältige betriebliche Praxiserfahrungen in dieser Teilgruppe vergleichsweise am wenigsten erwartet werden können (vgl. *Jenewein*, 1994, S. 272 ff.). Zum anderen lassen die - im hier vorliegenden Beitrag nicht vorgestellten - Ergebnisse des Untersuchungsbereichs „pädagogisch-didaktische Kompetenz“ bei den derzeit im Schuldienst des Landes Nordrhein-Westfalen unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern erkennen, daß gerade von den Absolventen achtsemestriger Ingenieurstudiengänge - trotz eines abgeschlossenen Vorbereitungsdienstes - besondere Defizite hinsichtlich pädagogisch-didaktischer Qualifikationen angegeben werden (vgl. *Jenewein*, 1994, S. 256 ff.). Es ist unverkennbar, daß eine Einführung in pädagogische und didaktische Fragestellungen im Rahmen des Vorbereitungsdienstes, die zudem in außerordentlicher inhaltlicher und zeitlicher Verkürzung erfolgt, ein fachdidaktisches und erziehungswissenschaftliches Hochschulstudium nicht ersetzen kann. Vor diesem Hintergrund sollte die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen ohne eine vollständige Hochschulausbildung zumindest in den Berufsfeldern, für die wissenschaftliche Lehramtsstudiengänge angeboten werden, endgültig der Vergangenheit angehören.

## Literatur

- AMINGER, Peter; Uwe SIEG; Manfred TENNIGKEIT: Eine Synopse und einige Thesen zur Ausbildung zum Lehrer für Berufliche Bildung. In: Berufliche Bildung. Perspektiven für die Weiterentwicklung der Berufsschule und die Ausbildung ihrer Lehrer. Hrsg. von Felix RAUNER u.a. Braunschweig, Wiesbaden: Vieweg, 1980, S. 273-283.
- BADER, Reinhard: Technologie am Beispiel des Berufsfeldes Metalltechnik. In: Das Besondere und das Allgemeine - ein Widerspruch? Referate zum 2. Berufsbildungskongreß - Lerbacher Woche. Hrsg. von Hans-Josef RUHLAND. Krefeld 1977, S. 88-103.
- BADER, R.; KEUL, W.; KÖNIG, S.; SCHÄFER, B.: Sondermaßnahmen zur Deckung des Lehrbedarfs an beruflichen Schulen - Unterschiedliche Modelle in den Bundesländern. In: Die berufsbildende Schule, Heft 9/1992, S. 503-514.

- GEW-HAUPTVORSTAND: Zukunft der Berufsschule - Berufsschule der Zukunft. Situationsbeschreibung - Perspektiven - Forderungen. Darmstadt, Januar 1989.
- GRÜNER, Gustav: Bausteine zur Berufsschuldidaktik. Trier: Spee, 1978.
- GRÜNER, Gustav: 1545 neue „Berufsschullehrer“-Studenten... In: Die berufsbildende Schule, Heft 4/1987, S. 213-216.
- JENEWEIN, Klaus: Vom Austrocknen ganzer Studiengänge. Anmerkungen zur Ausbildungssituation „Elektrotechnik und Metalltechnik“. In: Neue Deutsche Schule, Heft 6/1990, S. 18-20.
- JENEWEIN, Klaus: Betriebliche Berufspraxis - ein konstitutiver Bestandteil der Berufsschullehrerausbildung in technischen Fachrichtungen. In: Die berufsbildende Schule, Heft 6/1993, S. 202-209.
- JENEWEIN, Klaus: Lehrerausbildung und Betriebspraxis (= Dortmunder Beiträge zur Pädagogik, Band 13). Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer, 1994.
- KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Fachpraktische Ausbildung der Bewerber mit einer beruflichen Fachrichtung im Rahmen des Lehramtsstudienganges Sekundarstufe II. Erlaß vom 14. März 1983.
- KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen (Lehramtsprüfungsordnung - LPO) in der Fassung der Bekanntmachung vom 20. Dezember 1990, zuletzt geändert durch Verordnung vom 2. Dezember 1991.
- KUTSCHA, Günter: Zur Professionalisierung des Berufspädagogen. In: Die berufsbildende Schule, Heft 12/1989, S. 762-775.
- MICKLER, Ottfried; Wilma MOHR; Ulf KADRITZKE (unter Mitarbeit von Martin BAETHGE und Uwe NEUMANN): Produktion und Qualifikation. Bericht über die Hauptstudie, Teil II. Göttingen 1977.



## Zur Situation der Ausbildung der Lehrer im Berufsfeld Gesundheit

### Experimentier- und Bewährungsfeld der Lehrerausbildung für berufliche Schulen

#### 1 Der unbekannte 'Gesundheitslehrer'

Eigentlich scheint es sie bzw. ihn ja gar nicht zu geben. Der Lehrertypus, dessen Qualifizierung in diesem Beitrag thematisiert werden soll, ist für die *berufspädagogische Fachöffentlichkeit* bislang so gut wie nicht existent. Das gilt für seine Ausprägung als Lehrer für Fachtheorie ebenso wie für seine Variante Fachpraxislehrer.

Jost beispielsweise, der sich Mitte der 80er Jahre mit dem Problem 'Lehrerbedarf und Lehrermangel an beruflichen Schulen' beschäftigt, klammert das Problem der fachrichtungsbezogenen Lehrerversorgung für das Berufsfeld Gesundheit explizit aus und stellt nur fest, daß eine Ausbildung von Lehrern für diesen Bereich in Nordrhein-Westfalen, worauf er seine Analyse beschränkt, nicht existiert (1986, S. 45). Entsprechend enthält keine seiner unter verschiedenen Kriterien erstellten Tabellen über die Lehrer an beruflichen Schulen (vgl. 1986, S. 37 f.) einen Verweis auf das Lehramt in der beruflichen Fachrichtung Gesundheit oder vergleichbare einschlägige Qualifizierungsmöglichkeiten. Auch von anderen eigentlich fachkundigen Berufs- und Wirtschaftspädagogen wird die Existenz einer Lehrerausbildung im Berufsfeld Gesundheit bisweilen schlichtweg vergessen. So veröffentlichte der Bundesverband der Lehrer an beruflichen Schulen e.V. Anfang 1987 eine Broschüre 'Lehrerversorgung in Gefahr' in deren Übersicht über Studienmöglichkeiten für Lehrämter an beruflichen Schulen die bestehenden Studienangebote nicht erwähnt werden. Selbst dort, wo dieser Lehrertypus eine längere Tradition hat, nämlich in den neuen Bundesländern, wird er i.d.R. ignoriert. So enthalten z.B. auch die von Bonz (1992) herausgegeben Materialien und Ergebnisse der Leipziger Konferenz am 17./18.02.1992 zum Studium von Lehrern an beruflichen Schulen in den neuen Bundesländern - obwohl die Humboldt-Universität Berlin mit zwei Beiträgen von Bräuer und Squarra vertreten ist - keinen Hinweis auf die Studiengänge zum Diplom-Medizinpädagogen an der Humboldt-Universität Berlin (Charité) bzw. der Martin-Luther-Universität Halle-Witten-

berg (vgl. Übersicht S. 103 ff.). Auch in den einschlägigen Zusammenstellungen über die verschiedenen, z.T. bundeslandspezifischen Varianten des Lehrers für Fachpraxis (vgl. z.B. Müller 1984) bleibt ein solcher mit dem Einsatzfeld 'Gesundheit' unerwähnt.

Es gibt sie bzw. ihn aber doch, und gerüchteweise hat mancher vielleicht auch von Lehrern im Berufsfeld Gesundheit gehört. Meist bleibt es aber bei ähnlich vagen Verweisen wie z.B. bei *Georg/Lauterbach* (1979, S. 3, vgl. S. 38), die in ihrer Ende der 70er Jahre erstellten Dokumentation der Studiengänge für das Lehramt an beruflichen Schulen in der BRD von ersten „Tendenzen zu einer geordneten Ausbildung von Lehrern im Bereich der Gesundheitsberufe“ sprechen. Zumindest ein Teil der Studienangebote, nämlich die in den alten Bundesländern (Universitäten Hamburg und Osnabrück), wird in der in den letzten Jahren regelmäßig in der 'Berufsbildenden Schule' (vgl. *Bader/Hohmann/Schäfer* 1993, S. 160 ff.) erscheinenden Übersicht über Studienanfänger in den verschiedenen Fachrichtungen für das Lehramt an beruflichen Schulen nachgewiesen.<sup>1</sup> Dabei mangelt es, zumindest seit Ende der 80er Jahre, nicht an einschlägigen Publikationen und Tagungen zum Thema. Die Diskussion findet allerdings im Regelfall jenseits der berufspädagogischen Öffentlichkeit statt. Entsprechende Veröffentlichungen finden sich nämlich zumeist in berufsständischen Zeitschriften und Schriftenreihen z.B. der Pflegeberufe, der diagnostisch-technischen oder therapeutisch-rehabilitativen Berufe; das angesprochene Fachpublikum rekrutiert sich z.B. aus dem Krankenpflegebereich, der medizinisch-technischen Assistenz oder der Krankengymnastik (Physiotherapie). Berufspädagogen sind hier selten vertreten, berufspädagogisches Gedankengut zur Berufs- und Lehrerbildung ist diesem Personenkreis weitgehend unbekannt.

Nicht nur in diesem Beitrag geht es dem Autor darum, diese bislang voneinander isolierten Diskussionsstränge miteinander ins Gespräch zu bringen. Vor dem Hintergrund der Einbindung in ein berufspädagogisches Sammelwerk ist es dabei hier das spezielle Anliegen, diesen Lehrertypus einer berufspädagogischen Fachöffentlichkeit bekannt zu machen und so in die einschlägigen Überlegungen zu integrieren. Der Schwerpunkt der folgenden Ausführungen liegt daher auf der Untersuchung der in den alten Bundesländern<sup>2</sup> traditionell im Berufsfeld Gesundheit Lehrenden und ihrer Qualifikation (vgl. dazu ausführlich *Bals* 1990, insbes. S. 201 ff.). Ohne diese Informationsgrundlage läßt sich auch der mit Beginn der 90er Jahre einsetzende grundlegende Wandel der Ausbildungssituation der Lehrer im Berufsfeld Gesundheit nicht nachvollziehen, auf den im abschließenden Kapitel kurz eingegangen wird.

## 2 Lehrende im Berufsfeld Gesundheit

Vorangestellt seien einige Anmerkungen zu der in diesem Beitrag vorgenommenen Unterscheidung der Personenkreise, die den Unterricht im Berufsfeld Gesundheit, d. h. im Rahmen der Ausbildung der Gesundheitsfachberufe, in den alten Bundesländern traditionell erteilen.

Zunächst gilt es dabei, darauf hinzuweisen, daß Gesundheitsfachberufe, wie sie im Rahmen dieser Untersuchung verstanden werden (vgl. dazu *Bals* 1993a, S. 67 ff.), nicht nur an den sog. Schulen des Gesundheitswesens, sondern z.T. auch in öffentlichen beruflichen Schulen unterrichtet werden. Eine gängige Einteilung in die Gruppen 'Ärzte', 'ausgebildete Kräfte des entsprechenden Ausbildungsganges' und 'sonstige Lehrperson', wie z. B. von *Menke/Lühning* (vgl. 1980, S. 2., S. 33) vorgenommen wird, reicht hier also nicht aus, da so Lehrende mit einem einschlägigen Lehramt für berufliche Schulen ignoriert werden. Bei der Bildung von Fallgruppen dieser Lehrkräfte bietet es sich vielmehr an, als Abgrenzungskriterium auf den Qualifizierungsmodus der verschiedenen Lehrkräfte im Berufsfeld Gesundheit abzustellen.

Ein zweiter Hinweis gilt der Begriffswahl; einerseits ist im folgenden von '*lehrenden Berufsangehörigen*' oder '*lehrenden berufs fremden Fachkräften*' und andererseits von '*Lehrern an beruflichen Schulen*' die Rede. Die implizite terminologische Abgrenzung von 'Lehrkräften' und 'Lehrern' entspringt einem wohlüberlegten Kalkül. Gerade an der Frage, ob es sich bei allen drei angesprochenen Personengruppen durchgängig um 'Lehrer' oder nur 'Lehrende' handelt, entzündet sich nämlich die Diskussion. Während dies für die zuletzt genannte Gruppe unstrittig ist, ist die Frage des Lehrerstatus für die beiden zuerst angesprochenen Typen von Lehrenden Gegenstand juristischer und erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen (vgl. *Bals* 1990, S. 204 ff.).

Aus systematischen Gründen muß hier aber auch noch auf eine vierte Gruppe von Lehrenden im Berufsfeld Gesundheit hingewiesen werden, nämlich auf die *für allgemeine Schulen qualifizierten Lehrer*, die nebenberuflich bzw. nebenamtlich, mangels anderer Beschäftigungsmöglichkeiten oder aufgrund sonstiger Umstände, an den sog. Schulen des Gesundheitswesens unterrichten. Sie decken dort den Unterrichtsbedarf in allgemeinen, ggfs. auch handwerklich-künstlerischen Fächern ab, wobei infolge der überwiegend marginalen Bedeutung allgemeiner Fächer und wegen der geringen Größe vieler dieser Ausbildungsstätten für Gesundheitsfachberufe (insbes. solcher in freier Trägerschaft) nur selten hauptamtliche bzw. -berufliche Beschäftigungsverhältnisse möglich sind. Verglichen mit den anderen drei o.g. Gruppen von Lehrenden im Berufs-



feld Gesundheit, stellt dieser Personenkreis, quantitativ betrachtet eine Randgruppe dar; zumindest für das Bundesland Niedersachsen liegen dazu auch entsprechende Zahlen vor (vgl. *Menke/Lühning* 1980, passim). An öffentlichen beruflichen Schulen besteht ein solcher Unterrichtsbedarf nicht, da das Gros der Lehrer an beruflichen Schulen neben dem fachwissenschaftlichen Studium für ein Berufsfeld bzw. eine berufliche Fachrichtung auch die Ausbildung und Lehrbefähigung für ein allgemeines Unterrichtsfach hat. Infolge fehlenden unmittelbar fachlichen Bezuges zum Berufsfeld Gesundheit und der von der Sache (allgemeine Fächer) her eher zufälligen Unterrichtserteilung an den Ausbildungsstätten der Gesundheitsfachberufe wäre eine Analyse der Gruppe der Lehrer für allgemeine Schulen im Rahmen dieses Beitrages, dessen Gegenstand der Typus 'Gesundheitslehrkraft bzw. -lehrer' ist, verfehlt.

Des weiteren gilt es noch darauf hinzuweisen, daß es sich bei den hier unterschiedenen Personengruppen und deren Charakteristika um idealtypische Kategorien handelt. Angesichts der Heterogenität der an den Ausbildungsstätten der Gesundheitsfachberufe Lehrenden kann es durchaus sein, daß die Zuordnung im Einzelfall problematisch ist. Beispiele dafür sind die heute gar nicht seltenen Fälle, daß Ärzte, Diplom-Pädagogen, ggf. auch Studenten unterrichten, die vor dem Medizinstudium oder nach dem Pädagogikstudium selbst eine Ausbildung in einem Gesundheitsfachberuf absolviert haben. Diese aufgrund individueller Biographien eher zufälligen Qualifikationskombinationen können als systematische Kategorie in diesem Beitrag nicht erfaßt werden. Die Zuordnung richtet sich in diesen Fällen danach, für welche Aufgaben diese Personen verpflichtet wurden bzw. aus welchem der drei in dieser Untersuchung unterschiedenen Personenkreise die Rekrutierung ansonsten erfolgt wäre.

### **3 Zur traditionellen Form der Ausbildung von Lehrenden im Berufsfeld Gesundheit**

Führt man sich das Spektrum und die Modelle der Ausbildung von Lehrenden im Berufsfeld Gesundheit in den letzten 10 Jahren vor Augen, so scheint sich hier die Geschichte der Lehrerausbildung für berufliche Schulen, repräsentiert vor allem durch den 'Handelslehrer' und 'Gewerbelehrer', in einer Dekade zu verdichten. Vom bloßen Vor- und Nachmachen im Rahmen der dem Handwerk entlehnten 'Meister- bzw. Beistellehre', über Seminar, Institut oder Akademie als Ausbildungsort bis hin zur Pädagogischen Hochschule und Universität sind fast alle Qualifizierungsvarianten gleichzeitig vertreten; die horizontale Zeitachse ist gewissermaßen zu einem Zeitpunkt vertikal aufgerichtet (vgl.

Blank 1993, S. 1). Polemisch und journalistisch zugespitzt, hat das so ein wenig von Crichtons 'Dino-Park' (bzw. Spielbergs Verfilmung 'Jurassic-Park'), wo auch Fossile bzw. Relikte der Vergangenheit in der Gegenwart präsent sind. Die folgenden Ausführungen zur Art und Weise bzw. Qualität der Ausbildung (z.B. Niveau, Zulassungsvoraussetzungen, Curricula u.ä.) machen das deutlich.

### 3.1 Lehrende Berufsangehörige der Gesundheitsfachberufe

Lehrende Berufsangehörige, d.h. Unterrichtsschwestern/-pfleger in der Krankenpflege, Lehr-Beschäftigungs-/Arbeitstherapeuten, Lehrassistenten für Laboratoriumsmedizin bzw. Radiologie oder für Lehranstalten Pharmazeutisch-technischer Assistenten, Lehr-Krankengymnasten, Lehr-Masseure/Medizinische Bademeister, Lehr-Logopäden, Lehr-Orthoptisten, Lehr-Audiometristen, Lehr-Diätassistenten, Lehr-Altenpfleger, Lehr-Dokumentationsassistenten u.ä. spielen in den auf der Basis von Berufszulassungsgesetzen (z.B. Krankenpflegeberufe), bisweilen auch in den durch Rechtsverordnungen der Bundesländer (z.B. Orthoptisten), geregelten Gesundheitsfachberufen und deren Ausbildungsstätten eine *dominierende Rolle*.

Sie unterrichten in der Regel fachpraktische und die durch ihren praktischen Anwendungsbezug gekennzeichneten Fächer. Unüblich ist aber auch nicht, daß mangels anderer Lehrkräfte und/oder aus persönlichem Engagement heraus der fachtheoretische Unterricht teilweise übernommen wird. Wie eine an niedersächsischen sog. Schulen des Gesundheitswesens durchgeführte Befragung belegt (vgl. Menke/Lühring 1980, S. 81 f.), gibt es offensichtlich kein einziges Unterrichtsfach an Schulen für Krankenpflegeberufe, das notfalls nicht auch von einer Unterrichtsschwester erteilt wird. An den Ausbildungsstätten anderer Gesundheitsfachberufe verhält es sich prinzipiell ähnlich, wenngleich das Fächerspektrum eingeschränkter ist (vgl. Menke/Lühring 1980, passim). Obwohl diese Handhabung fachlich und pädagogisch problematisch ist und nur bedingt mit den rechtlichen Vorgaben in Einklang zu bringen sein dürfte, nehmen die jeweils zuständigen Aufsichtsbehörden der Länder offensichtlich keinen Anstoß daran. Bei einigen Berufen besteht für die Berufsangehörigen sogar die Möglichkeit der Wahrnehmung der Schulleitung, allerdings zumeist zusammen mit einem Arzt. Da der fachpraktische Unterricht an den Berufsschulen für die dort unterrichteten Gesundheitsfachberufe (z.B. 'Helferinnen', Gesundheitshandwerker), zumindest sofern kein schulisches Berufsgrundbildungsjahr eingeführt wird, gering zu veranschlagen ist, unterrichten dort nur vereinzelt Berufsangehörige dieser Berufe, die sich in der

Regel auch nicht als Lehrer für Fachpraxis qualifiziert haben. Noch seltener gibt es lehrende Berufsangehörige in denjenigen Gesundheitsfachberufen, die ausschließlich auf der Basis der Schulgesetze der Bundesländer ihre Ausbildung absolvieren (z.B. Biologisch-technische Assistenten).

Die auf den ersten Blick naheliegende Bestimmung des *Ausbildungsniveaus* anhand der Art der *Institution*, an der traditionell die Qualifizierung dieses Personenkreises erfolgt, ist wenig ergiebig oder sogar irreführend. Selbst wenn man die sich - im übrigen unzutreffend - als (Krankenpflege-)Hochschulen bezeichnenden Institutionen beiseite läßt, ist es bisher<sup>3</sup> nämlich keineswegs so, daß die z.B. an Hochschulen (vgl. *Dornheim* 1992) angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen in Form des normalen hochschulüblichen Studiums durchgeführt werden. Vielmehr wird unter Ausnutzung aller möglichen Sonderregelungen und Ausnahmen versucht, diese hochschulischen Maßnahmen an den Modus der übrigen Weiterbildungsmaßnahmen an den verschiedenen (Berufs-)Fort- bzw. Weiter-Bildungs-Werken, -Instituten, -Akademien oder Schulen anzupassen. Dazu gehört nicht zuletzt auch die z. B. bei *Bischoff/Botschaffter* (1984, S. 24, S. 35; vgl. auch *Winter-von Lersner* 1981, S. 31 f.) erhobene und unter Berufsangehörigen weit verbreitete Forderung, daß neben den Studierenden auch die Lehrenden bzw. Forschenden aus der Praxis kommen und ihr Lehr-/Forschungsfach 'Krankenpflege', 'Medizinisch-technische Assistenz' o.ä. 'studiert' haben müssen. Vermeiden wolle man damit, daß die z.B. Krankenpflegeforschung von Soziologen, Psychologen usw. gemacht wird. Daß angesichts des Fehlens solcher studierter Lehrer bzw. Dozenten Abstriche an der wissenschaftlichen Vorbildung hingenommen werden müssen und z.B. Unterrichtsschwestern/-pfleger als Hochschuldozenten fungieren, erscheint dagegen durchaus akzeptabel.

Als aufschlußreicherer Hinweis auf das Ausbildungsniveau können dagegen die jeweiligen *Zulassungsvoraussetzungen* der (Weiterbildungs-)Maßnahmen gelten. Dabei stellt man zunächst fest, daß von wenigen Ausnahmen abgesehen für die Teilnahme keine besonderen allgemeinen Bildungsvoraussetzungen bzw. Schulabschlüsse gefordert sind, obwohl die Weiterbildungen teilweise an Hochschulen stattfinden. Die Institutionalisierung einer qualitativ anspruchsvollen Qualifizierung, ohne die dazu üblicherweise geforderten Bildungsvoraussetzungen zu fordern, ist sicherlich auch vor dem Hintergrund fehlender gehobener und höherer schulischer Bildungsgänge im Berufsfeld Gesundheit (Fachoberschule, Fachgymnasium) zu sehen. Eine adäquate Qualifizierung der Lehrkräfte im Berufsfeld Gesundheit im Rahmen eines wissenschaftlichen Studiums setzt also in gewisser Weise die Möglichkeit des Erwerbs höherer Bildungsabschlüsse für Angehörige der Gesundheitsfachberufe unter Verwertung

bzw. aufbauend auf der vorangegangenen beruflichen Ausbildung und Tätigkeit voraus.

Kritisch zu besprechen ist aber auch die Zulassungsvoraussetzung 'mehrjährige Berufstätigkeit'. Mit der Forderung nach einer mehrjährigen Berufstätigkeit im Anschluß an die einschlägige Berufsausbildung soll offensichtlich die Praxisnähe der zukünftig lehrenden Berufsangehörigen gewährleistet werden. Dabei setzt man auf die von der Berufstätigkeit ausgehende Sozialisationswirkung, d.h. vor allem auf die Identifikation mit dem jeweiligen Gesundheitsfachberuf (und nicht der Lehrerschaft) und Einordnung in die traditionell bewährte Zusammenarbeit mit anderen, insbesondere den ärztlichen Gesundheitsberufen (vgl. *Wanner* 1987, S. 18). Zwecks Absicherung der Verpflichtung der Unterrichtsschwestern/-pfleger auf die Pflegepraxis bzw. diese Berufsrolle wird darüberhinaus häufig sogar gefordert, daß die Lehrenden zugleich auch weiterhin in der Pflegepraxis arbeiten (vgl. *Kammer* 1985, S. 587 ff.). Im Hinblick auf die Krankenpflegelehrkräfte und deren zukünftige wissenschaftliche Qualifizierung erscheinen *Wanner* (1987, S. 264), der sich hier an den Bestimmungen für die Ausbildung von Lehrern an beruflichen Schulen orientiert, dagegen begleitende Berufspraktika wünschenswerter als Berufstätigkeit und auch Berufsausbildung. Sie bewahrten die künftigen Lehrer vor der unvorbereiteten Begegnung mit der Praxis, die unter Umständen eine eher innovationshemmende und demotivierende Wirkung entfalten könne.

Neben den Zulassungsvoraussetzungen als Hinweis auf das Niveau der Qualifizierung bei lehrenden Berufsangehörigen sind auch die Maßnahmen selbst und die Qualität ihrer *Abschlüsse* von Interesse. In der bereits genannten Untersuchung *Wanners* (1987, S. 119 f.) werden bezüglich ihrer Qualifizierung folgende Besonderheiten bzw. Benachteiligungen der Unterrichtsschwestern und -pfleger (USUP) gegenüber anderen in der Berufsausbildung unterrichtenden Lehrkräftegruppen zusammenfassend genannt: „Ihre Vorbereitung auf die Unterrichtstätigkeit besitzt ein geringes Niveau (kein Studium). ... Eine staatliche Anerkennung und ein staatlicher Schutz der Berufsbezeichnung besteht nicht. Die Krankenpflegesschulen sind auch nicht gezwungen, ausschließlich weitergebildete USUP einzustellen. ... Mit der Teilnahme an einem Weiterbildungslehrgang ist weder eine den Berufsschullehrern vergleichbare Bezahlung noch ein ähnlicher sozialer Status erreichbar. ... Die Teilnahme an den Lehrgängen bringt durch Verdienstaufschlag und zum Teil sehr erhebliche Lehrgangsgebühren eine starke finanzielle Belastung für Schwestern und Pfleger mit sich.“

Die zentralen Aussagen von *Wanner* decken sich mit den Ergebnissen eigener Untersuchungen (vgl. *Bals* 1990). So läßt sich über die Krankenpflege-Lehrkräfte hinaus für alle lehrenden Berufsangehörigen der Gesundheitsfachberufe die Feststellung verallgemeinern, daß diese heute die einzige größere Lehrkräftegruppe sind, deren Qualifizierung nicht durch ein wissenschaftliches Studium vonstatten geht und in deren Ausbildung pädagogische und lehrerbildnerische Überlegungen so gut wie keine Rolle spielen (vgl. auch *Botschafter/Bischoff/Schagen* 1982, S. 45). Stattdessen gibt es eine problematische Abhängigkeit der Dauer, Organisation und curricularen Ausgestaltung der untersuchten Weiterbildungsmaßnahmen von lehrerbildungsfremden Aspekten, wie den speziellen Interessen von Trägerinstitutionen (vgl. *Arenmann/Gerle* 1984, S. 4), den Bestimmungen zur Gewährung von Bildungs- und Sonderurlaub oder den aktuell geltenden Bestimmungen des Arbeitsförderungsgesetzes bzw. Arbeitsförderungskonsolidierungsgesetzes (vgl. *Wanner* 1987, S. 129, 133).

Das konstatierte niedrige Niveau und die Geringschätzung bzw. fehlende Anerkennung der Weiterbildungen werden deutlich, wenn man bedenkt, daß damit letztlich keine akzeptierte Lehrbefähigung für ein bestimmtes Fach oder Fachgebiet, d.h. eine spezialisierte Zusatzbefähigung erworben wird. Ebenso wie lehrende Berufsangehörige ohne derartige Lehrkräfte-Weiterbildung unterrichten z. B. Unterrichtsschwestern/-pfleger, wie bereits oben angedeutet, mit wenigen Ausnahmen - 'Krankheitslehre' ist i.d.R. den Ärzten vorbehalten - in fast allen Fächern (vgl. z.B. *Menke/Lühring* 1980, S. 81 f.). Während im Lehrfach 'Krankenpflege' durchgängig selbständig unterrichtet wird, unterstützen Unterrichtsschwestern/-pfleger in anderen Fächern nicht selten die i.d.R. externen Dozenten (Ärzte, Naturwissenschaftler, Psychologen usw.) nur als Repetitoren. So auch *Kruse* (1978, S. 4): „In manchen Krankenpflegeschu- len hat sich bis jetzt eine alte Gewohnheit gehalten: Während des Arztunterrichts nimmt die Unterrichtsschwester als stille Zuhörerin am Unterricht teil, um bald danach den Lehrstoff in einfachen Worten vor und mit der Klasse zu wiederholen.“

Der Versuch der meisten Weiterbildungsmaßnahmen, trotz ihres vergleichs- weise geringen Umfangs eine Vielzahl von Gebieten in die Curricula aufzu- nehmen, macht eine gründliche, kritische und selbständige Auseinanderset- zung der Teilnehmer mit den jeweiligen Inhalten unmöglich. Angesichts der Intention 'Lehrkräftequalifizierung' irritiert dabei der bisweilen marginale An- teil pädagogischer und der völlige Verzicht auf berufs- und wirtschaftspädago- gische Inhalte. Daß stattdessen in wesentlichem Umfang z.B. krankenpflegeri- sches Berufswissen vermittelt wird, kann sich angesichts der vorausgesetzten Berufsausbildung und -tätigkeit auch *Wanner* (vgl. 1987, S. 140) nicht so recht

erklären. Mit der durch diese Art und Weise der Weiterbildung letztlich allenfalls möglichen Anhäufung von vielerlei Wissen und der Habitualisierung rezeptartig anzuwendender Fertigkeiten (vgl. *Wanner* 1987, S. 133) verfehlen die Weiterbildungsmaßnahmen deutlich die Zielsetzung einer auf professionelles Lehren hin angelegten Qualifizierung. In gewisser Weise wird diese Einschätzung durch die Kritik der Teilnehmer an traditionellen Weiterbildungen bestätigt, die sich hierdurch oft nicht in ausreichender Weise auf die Bewältigung des pädagogischen Alltags vorbereitet fühlen (vgl. *Arnemann/Gerle* 1984, S. 6). Gerade angesichts der bei den Teilnehmern vorausgesetzten umfangreichen beruflichen Erfahrungen, ggf. auch schon von eigenen Lehrerfahrungen, müßten die hier besprochenen Maßnahmen zwecks Ausbildung einer pädagogischen Professionalität z.B. curriculare Elemente aufweisen, die eine autobiographische Reflexion eigener pädagogischer Erfahrungen ermöglichen, insbesondere solcher im Rahmen der eigenen Berufsbildung erlebter (vgl. z.B. *Arnold* 1986).

### **3.2 Lehrende berufsfremde Fachkräfte im Berufsfeld Gesundheit**

Wenngleich die Gruppe der Lehrpersonen, die hier rubriziert wird, in ihrer Zusammensetzung heterogen ist, so gibt es doch zumindest zwei charakteristische Aspekte. Erstens handelt es sich weitestgehend um akademisch qualifizierte Personen (bzw. Studenten), unter denen zweitens wiederum die Gruppe der sog. Heilberufe, speziell die der Mediziner dominiert. Offensichtlich bestätigt sich auch hier die *Ärztzentriertheit des Gesundheitswesens* und damit auch deren Einflußnahme auf die Berufsbildung der Gesundheitsfachberufe. Der Einsatz von berufsfremden Fachkräften, insbesondere von Ärzten, dient nämlich nicht nur dem bereits skizzierten Interesse der Ausbildungsstätten an der Abdeckung des obligatorischen Unterrichtsstundenkontingents. Auch die Heilberufe, vertreten durch ihre Berufskammern und Verbände, haben an diesem Beschulungsmodus durchaus ein originäres Interesse.

Dafür gibt es eine Reihe von Hinweisen, wenngleich dieses Interesse bei den verschiedenen Heilberufen unterschiedlich stark entwickelt ist (weniger ausgeprägt z.B. bei Zahnärzten) und im Einzelfall auch entscheidend von den Rahmenbedingungen dieser Lehrtätigkeit abhängt (z.B. der Gewährung von Aufstockungshonoraren durch die Kammern, Ausübung während der normalen Arbeitszeit). Es geht für die Ärzte- und Apothekerkammern - so darf angesichts einschlägiger Beschäftigungsprognosen unterstellt werden - darum, Tätigkeitsfelder für den eigenen Berufsnachwuchs offenzuhalten. Beispielhaft sei hier auf die von der Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizini-

schen Fachgesellschaften (AWMF) angestellten Überlegungen zu neuen Berufsfeldern für Ärzte hingewiesen, wobei selbst die (Wieder-)Besetzung der bislang von einzelnen perimedizinischen, bzw. sog. nichtärztlichen Gesundheitsberufen (= Gesundheitsfachberufe), namentlich den Orthoptisten und den Audiologen abgedeckten Tätigkeitsfelder erwogen wird (vgl. *Müller-Christiansen* 1987, S. 36).

Zunächst gilt es festzustellen, daß die Beschäftigung von Lehrkräften im Berufsfeld Gesundheit, insbesondere an den sog. Schulen des Gesundheitswesens, kaum durch entsprechende Rechtsnormen und Vorgaben reglementiert wird. Die Gruppe der hier besprochenen lehrenden berufsfremden Fachkräfte betrifft dies noch ausgeprägter als die lehrenden Berufsangehörigen. Während jenen mitunter, so z.B. in der Berliner Verordnung zur Durchführung des Gesetzes über die Lehranstalten für Medizinalhilfspersonen (i.d.F. vom 15.06.1983), die Teilnahme an einem Lehrgang zur Lehrkraft abverlangt wird, kommen die lehrenden Fachkräfte um eine derartige Qualifizierung ganz herum. Als Eignungskriterium gelten hier die ggf. besonderen Fachkenntnisse, nachgewiesen durch Studium, fachliche Weiterbildung, berufliche Erfahrungen o.ä.

Von daher ist es auch nicht verwunderlich, wenn die lehrenden Fachkräfte noch seltener als lehrende Berufsangehörige über eine *pädagogisch-didaktische Qualifizierung* für ihre Lehrtätigkeit verfügen. Nur im Einzelfall, z.B. infolge individueller Biographie oder infolge außerordentlichen Engagements, geht die Vorbildung über eine autodidaktische Qualifizierung hinaus. Dabei existieren durchaus entsprechende Möglichkeiten, wenngleich diese Angebote hinsichtlich Umfang, Struktur usw. auch viele Wünsche offen lassen. Zu nennen sind hier z.B. die Veranstaltungen der Deutschen Zentrale für Volksgesundheitspflege, die, weil berufsübergreifend angelegt, zusammen mit Angehörigen der Gesundheitsfachberufe absolviert werden müßten. Auch hierin dürfte ein Grund für eine zurückhaltende Inanspruchnahme von Qualifizierungsangeboten durch diesen Personenkreis liegen.

Wie schon bei den lehrenden Berufsangehörigen können auch die lehrenden berufsfremden Fachkräfte an Fortbildungsveranstaltungen von Berufsverbänden, privaten Fortbildungsinitiativen und, wie z.B. in Bayern (vgl. *Dirrigl/Von dem Knesebeck/Zöller* 1987, S. 57 ff.), der staatlichen Lehrerfortbildung partizipieren. Der häufigste Fall ist dabei allerdings die fachliche Fortbildung, die sich (mit Ausnahme der staatlichen Lehrerfortbildung) zudem nur in den seltensten Fällen an Lehrkräfte als Adressaten richtet. Auch bei dem Personenkreis 'lehrende berufsfremde Fachkräfte' wird es sich im Falle der Teilnahme an pädagogisch-didaktischen Fortbildungen um die erste systematisch reflek-

tierte Annäherung an das Lehren bzw. pädagogische Tun handeln, so daß es sich hier definitionsgemäß eigentlich nicht mehr um eine Fortbildung handeln kann.

Was bei den Gesundheitsfachberufen im Rahmen der Qualifizierung lehrender Berufsangehöriger teilweise bereits traditionell praktiziert wird, wird inzwischen in ähnlicher Form auch für die sog. Heilberufe diskutiert. Die schon erwähnten, sich abzeichnenden Beschäftigungsprobleme der sog. Heilberufe befördern entsprechende Überlegungen. Soweit konzeptionelle Analogien vorliegen, lassen sich die im Zusammenhang der Analyse der Weiterbildungsmaßnahmen für Angehörige der Gesundheitsfachberufe angemerkten Kommentierungen auf die Weiterbildungen von Heilberufsangehörigen übertragen. Den Versuch einer solchen berufsständischen Lehrkräftequalifizierung stellt beispielsweise die in der Deutschen Apotheker-Zeitung (Heft 11/1987, S. 593 ff.) veröffentlichte 'Fachausbildungsordnung für das Gebiet der theoretischen und praktischen Ausbildung' des Bundesverbandes der Apotheker im öffentlichen Dienst e.V. (BApöD) dar. Auf Grundlage dieses Ordnungsmittels sollen approbierte Apotheker mit mindestens dreijähriger pharmazeutischer Berufspraxis in einer zweijährigen Fachausbildung zu 'Fachapothekern(innen) für theoretische und praktische Ausbildung (BApöD)' des pharmazeutischen Nachwuchses, der Pharmazeutisch-technischen Assistenten/-innen, der Pharmazeutisch-Kaufmännischen Angestellten (ehemals Apothekenhelfer/-innen), aber auch des Krankenpflegepersonals weitergebildet werden. Analog dazu wäre z.B. die Etablierung einer mehrjährigen Weiterbildung von Humanmedizinerinnen, eben nicht zu Fachärztinnen mit dem Ziel von Gebietsbezeichnungen wie 'Allgemeinmedizin', 'Innere Medizin' usw., sondern zum 'Facharzt für Gesundheitslehre' o.ä. denkbar.

Gerechtfertigt wird der Einsatz pädagogisch-didaktisch nicht qualifizierter beruhsfremder Fachkräfte i.d.R. mit dem Argument, Fachwissenschaftler kämen aus Gründen, die in der Struktur ihrer Wissenschaft lägen, nahezu zwangsläufig auf didaktische Fragen und angemessene Antworten. Unterrichtsfächer, -inhalte und -verfahren können aber, so z.B. Voigt (vgl. 1975, S. 241), bekanntlich nicht einfach aus den Fachwissenschaften kraft einer diesen eigenen Didaktik abgeleitet werden, sondern bedürfen einer originären, die Grenzen der Fachborniertheit überschreitenden Begründung. Eine Gleichsetzung von fachsystematischer Ausbildung mit berufsorientiertem Studium übergeht die unverzichtbare Reflexion des Entstehungs- und Verwendungszusammenhanges fachwissenschaftlicher Inhalte, die Gegenstand von Fachdidaktik ist (vgl. Händle 1983, S. 626; Heintel 1978, S. 12 ff.).



So ist es kein Zufall, sondern vielmehr eine Konsequenz fehlender didaktisch-pädagogischer Qualifikation, wenn lehrende Fachkräfte im Berufsfeld Gesundheit, wie *Botschafter/Bischoff/Schagen* (vgl. 1982, S. 58 ff.; *Dirrig/Von dem Knesebeck/Zöller* 1987, S. 48) feststellen, nur mangelhafte Vorstellungen über den jeweils unterrichteten Beruf bzw. seine Tätigkeitsanforderungen haben und die jeweils von Ihnen vertretene Disziplin als Zentrum aller Wissenschaft, statt als Beitrag und Hilfsmittel zur Lösung spezifischer berufspraktischer Probleme bzw. der Entwicklung dazu notwendiger theoretischer Grundlagen, dargestellt wird. Auf eben diese Probleme der Unkenntnis der spezifischen Arbeits- und Lebensumstände der Schüler/-innen seitens lehrender Ärzte und die Schwerfälligkeit der Mediziner, ihr Fachwissen aus der ihnen geläufigen Sprache ohne inhaltliche Verwässerung in ein für Laien verständliches Deutsch zu übertragen, verweist auch *Müller* (vgl. 1975, S. 19 ff.). Eine nicht ausreichende Vermittlung vertiefter fachspezifischer bzw. theoretischer Kenntnisse auch auf den Gebieten der Anatomie und Physiologie wird z.B. von Arzthelferinnen beklagt, die im Rahmen eines Forschungsprojektes des Bundesinstituts für Berufsbildung Ende 1983 dazu befragt wurden (vgl. *Jansen/ Dresbach/Hecker* 1988, C-1596). Bezüglich des Unterrichts an den bayerischen Berufsfachschulen für Medizinisch-technische Assistenten kommen *Dirrig/Von dem Knesebeck/Zöller* (vgl. 1987, S. 44) zu der Feststellung, daß dieser mangels methodisch-didaktischer Überlegungen der ärztlichen Lehrkräfte häufig nur Vorlesungscharakter erhält. Wie die fehlende Zielgruppenorientierung und Unfähigkeit zur didaktischen Reduktion/Transformation belegt, macht das Beherrschen der Fachdisziplin allein noch keinen Lehrer aus. Auf das pädagogische Wissen und die pädagogische Handlungskompetenz der Lehrkräfte als unverzichtbare Bedingung für die Implementation und Evaluation neuer Lehrpläne mit pädagogisch-didaktischem Anspruch macht der Abschlußbericht des bayerischen Staatsinstitutes für Schulpädagogik und Bildungsforschung über den in den Jahren 1980 bis 1985 durchgeführten Modellversuch 'Erarbeitung von Lehrplänen für nichtärztliche Heil- und Hilfsberufe des Gesundheitswesens' ausdrücklich aufmerksam (vgl. *Dirrig/Von dem Knesebeck/Zöller* 1987, S. 57).

Tatsächlich aber wird von den für das berufliche Schulwesen zuständigen Kultusadministrationen, insbesondere im Berufsfeld Gesundheit, häufig nur auf das Fachwissen, nachgewiesen durch ein einschlägiges Fachstudium, als hinreichende Bedingung für die Lehrerlaubnis abgestellt. Ob dies wegen fehlender Einsicht in die unterbreitete Argumentation oder nur mangels Alternativen zu solchen Lehrkräften erfolgt, kann hier nicht weiter untersucht werden. Für das Berufsfeld Gesundheit liegt allerdings die Vermutung nahe, daß zumindest die Feststellung der Eignung der Angehörigen der sog. Heilberufe als Lehr-

kräfte wohl eher mit pragmatischen Argumenten denn aus der Sache heraus zu begründen sein dürfte, ähnlich wie schon die Approbation die akademischen Heilberufe auf administrativem Wege auch zugleich zu qualifizierten Ausbildern i.S. des Berufsbildungsgesetzes macht. Die derzeitige Situation der Lehrkräfteversorgung und -qualifizierung eröffnet den Berufsangehörigen akademischer Heilberufe zudem auch Aufstiegsmöglichkeiten in der Schulhierarchie, deren Begründung ebenfalls eher in politisch-strategischen Rücksichten der Kultusverwaltung und ihrer nachgeordneten Behörden gegenüber den einflußreichen Standesvertretungen dieser Berufe zu suchen ist, denn in den Qualifikationen der betroffenen Ärzte, Apotheker, Tierärzte usw.

### **3.3 Lehrer an beruflichen Schulen mit Fachrichtung Gesundheit**

Soweit bislang in einschlägigen Veröffentlichungen nachgewiesen, gibt es in der Bundesrepublik *fünf Hochschulstandorte*, an denen eine grundständige Hochschulausbildung von 'Gesundheitslehrern' angeboten wird oder wurde: Zum einen handelt es sich dabei um die Studienangebote in den alten Bundesländern an den Universitäten Hamburg ('Lehramt an der Oberstufe - berufliche Schulen - Fachrichtung Gesundheit', seit 1975), Osnabrück ('Lehramt an berufsbildenden Schulen im Lande Niedersachsen - Fachrichtung Gesundheit', seit 1982) und Bremen ('Lehramt Sekundarstufe II mit beruflicher Fachrichtung Pflegewissenschaft', Modellversuch seit 1993) und zum anderen um die in den neuen Bundesländern schon vor der deutschen Vereinigung bestehenden Studiengänge an der Humboldt-Universität Berlin ('Medizin-/Pflegepädagogik') und der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ('Medizinpädagogik' bzw. 'Lehramt an berufsbildenden Schulen/Gesundheit').

Zu den einzelnen Konzeptionen gibt es ausreichend Publikationen, die über ihre Genese und Struktur, Bewerber, Absolventen und Probleme detaillierte Auskunft geben (vgl. *Kirchberger* 1981, *Andresen* 1984, *Hartong* 1985, *Bals/Manstetten* 1988, *Bals* 1990, 1992, 1993 (b), *Bals* u.a. 1992, *Beier* 1991, 1992, *Nitsche* 1991, *Planungsgruppe* 1992, *Beier/Fichtner* 1992, *Hoppe* 1992, *Krüger* 1992, *Krüger/Rabe-Kleberg/Mischo-Kelling* 1993). Zusammenfassend ist festzuhalten, daß sich die westdeutschen Ansätze i.d.R. konsequent an die durch die aus dem Jahr 1973 stammende KMK-Rahmenvereinbarung<sup>4</sup> normierten Standards der Lehrerbildung für berufliche Schulen halten und die beiden ostdeutschen Studienangebote dabei sind, diese Strukturen als wesentliche Orientierungspunkte bei der Reformierung ihrer Konzeptionen zugrunde zu legen.

Bevor darauf näher eingegangen wird, ist der Vollständigkeit halber darüber hinaus noch auf einige 'Vorläufer' hinzuweisen. Zu nennen sind zunächst der vom WS 1978/79 bis zur Schließung der Hochschule und der damit verbundenen ersatzlosen Streichung des Studienganges zum Ende des WS 1987/88 an der Berufspädagogischen Hochschule (BPH) Esslingen angebotene Studiengang 'Lehramt an beruflichen Schulen gewerblich-nichttechnischer Richtung - Berufsfeld Gesundheitswesen' (vgl. Bonz 1988, S. 57, S. 66; Ehrenstein 1988, S. 189, S. 191; Fink 1988, S. 688, S. 698) sowie der nach Abschluß der Modellphase im Jahr 1982 nicht mehr fortgeführte Studiengang 'Lehrer/in für Kranken- und Kinderkrankenpflege' an der Freien Universität Berlin (vgl. Botschafter/Bischoff/Schagen 1982). Erwähnenswert sind darüber hinaus eventuell auch noch zwei Ansätze zur Qualifizierung von Lehrern für den Berufsschulunterricht in Zahntechnik-Fachklassen. Einmal wurde vor Einrichtung des o.g. Studienganges mit der Fachrichtung Gesundheit im Jahr 1975 an der Universität Hamburg zeitweilig ein Lehramts-Studiengang in der Fachrichtung Zahntechnik angeboten, und zum anderen wurde in den Jahren 1978-1982 als einmalige Maßnahme ein Studiengang für das Lehramt an beruflichen Schulen/ Gewerbelehramt im Lande Niedersachsen für Zahntechnik/Orthopädie in Form der Möglichkeit einer Schwerpunktbildung im Studium der Fachrichtung Metall- und Maschinentechnik an der Universität Hannover durchgeführt (vgl. Universität Hannover 1982; Kirsch/Puin 1982, S. 199). Während nähere Angaben zu dem, hinsichtlich der Grundstruktur mit der Hannoveraner Maßnahme prinzipiell vergleichbaren Hamburger Studiengang mangels verwertbarem Material nicht möglich sind, ist dem Bericht der Universität Hannover (vgl. 1982, S. 4 ff.) zu entnehmen, daß acht Studenten diesen Studiengang erfolgreich absolvierten, die das Studium in einer Nachbesprechung aber durchweg als insgesamt negativ bewerteten.

Die Ausbildung der Lehrer im Berufsfeld Gesundheit an den *westdeutschen Universitäten* Hamburg, Osnabrück und Bremen entspricht, wie bereits erwähnt, in ihren Strukturen, Organisationsformen und Problemen den *Standards der Lehrerausbildung für berufliche Schulen in der Bundesrepublik*.

Zunächst einmal beschränkt man sich vor dem Hintergrund der in der Bundesrepublik üblichen Differenzierung zwischen 'Theorielehrern' für den berufstheoretischen und berufsnahen allgemeinbildenden Unterricht einerseits und den - unter verschiedenen Bezeichnungen wie z.B. 'Werkstattlehrer' u.ä. firmierenden - 'Lehrern für Fachpraxis', d.h. für den fachpraktischen Unterricht andererseits, auf die Qualifizierung von Fachtheorielehrern. In institutioneller Hinsicht wird dabei auf die arbeitsteilige Kombination von *zwei Ausbildungs-orten* während *zweier Ausbildungsphasen*, die Universität (für das Studium mit

Abschluß durch ein 1. Staatsexamen) und das Seminar bzw. die Ausbildungsschule (für das anschließende Referendariat mit Abschluß durch ein 2. Staatsexamen) gesetzt<sup>5</sup>.

Mit der Entscheidung für die Ausbildungsinstitutionen einher geht die Festlegung der für die *Zulassung* geltenden Regelungen. Da im Gegensatz zur Qualifizierung anderer Lehrer, im Fall der Lehrerbildung für berufliche Schulen ein doppelter Berufsbezug bzw. eine *doppelte Theorie-Praxis-Verknüpfung* hergestellt werden muß, nämlich einerseits zur Schulpraxis und andererseits zur Ausbildungs- bzw. späteren Berufsrealität der in den beruflichen Schulen unterrichteten Auszubildenden bzw. Schüler, wird in Niedersachsen und Hamburg neben der Allgemeinen Hochschulreife (bzw. länderspezifischen Hochschulzugangsregelungen) auch ein einschlägiges mindestens einjähriges Praktikum gefordert. Da sich der bremische Modellversuch gerade mit der Frage alternativer Zugangsmöglichkeiten (z.B. berufsbegleitendes Propädeutikum vor Studienbeginn) für Berufspraktiker ohne Abitur beschäftigt, gelten hier für ca. 2/3 der Studienplätze allerdings von der KMK-Rahmenvereinbarung abweichende, besondere Zulassungsregelungen (vgl. *Krüger/Rabe-Kleberg/Mischo-Kelling* 1993, S. 34 ff.).

Richtet man das Augenmerk auf die curriculare Struktur dieser Studiengänge, so orientieren sich alle an der von der KMK vorgegebenen Gliederung in die Bereiche 'Erziehungswissenschaften bzw. Berufspädagogik', 'Berufliche Fachrichtung' und 'Unterrichtsfach bzw. Zweitfach'. Das Studium der beruflichen Fachrichtung (Gesundheit bzw. Pflegewissenschaft) soll bei allen Ansätzen die wissenschaftliche Basis für den Unterricht in mehreren Fächern (z.B. Anatomie, Physiologie, Arzneimittellehre, Krankheitslehre), unterschiedlichen Schulformen (z.B. Berufsschule, Berufsfachschule, Fachoberschule, Fachgymnasium) und für mehrere Berufe (z.B. Arzthelfer, Pharmazeutisch-kaufmännische Angestellte, Krankenschwestern/-pfleger, Altenpfleger) darstellen.<sup>6</sup> Entsprochen wird durchweg auch der Notwendigkeit, Lehrer mit der Lehrbefähigung für allgemeine Fächer zu qualifizieren, um dem Bildungsauftrag beruflicher Schulen gerecht zu werden, da selbst die Curricula von Berufsschulen und von Berufsfachschulen in den Stundentafeln entsprechende Unterrichtsfächer vorsehen. Vor dem Hintergrund, daß allgemeinbildender Unterricht in den bisherigen Ausbildungscurricula der Pflegeberufe noch unterrepräsentiert ist, wird an der Universität Bremen ergänzend auch die Möglichkeit der Wahl eines einschlägigen 'Vertiefungsstudiums' (z.B. Medizinisch-naturwissenschaftliche Vertiefung) statt eines allgemeinbildenden Nebenfaches erprobt (vgl. *Krüger/Rabe-Kleberg/Mischo-Kelling* 1993, S.37 f., 42 f.).

Damit grenzen sich die Lehramtsstudiengänge an den Universitäten Hamburg, Osnabrück, Bremen, aber auch die an der Humboldt-Universität Berlin und der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg deutlich ab von der, in der Diskussion über die Lehrerbildung für Pflegeberufe, durchaus populären Idee, Lehrer für nur einen Ausbildungsberuf, eine berufliche Schulform oder gar ein Fach zu qualifizieren.

Die folgende Besprechung der *ostdeutschen Studiengangskonzepte* beschränkt sich auf die Gesichtspunkte, in denen diese (noch) vom oben skizzierten Normalprofil der Lehrerausbildung in der Bundesrepublik abweichen. Als solch spezifische Konturen der Studiengangskonzeption an der Humboldt-Universität Berlin und der Martin-Luther Universität Halle Wittenberg lassen sich, wie vom Autor bereits an anderer Stelle herausgearbeitet (vgl. *Bals* 1992, 1993b), fünf Punkte benennen:

- (1) Einphasigkeit;
- (2) Studienabschluß;
- (3) Wahlpflichtbereich;
- (4) Zulassungsvoraussetzungen;
- (5) Studienform.

Zu (1) *Einphasigkeit*: Während die einphasige Lehrerbildung im Bereich der alten Bundesrepublik nicht über das Stadium eines Reformprojektes hinaus kam, repräsentierte sie in der ehemaligen DDR den Normalfall der Lehrerbildung an beruflichen Schulen. Die in Berlin, mit besonderem Nachdruck aber in Halle projektierte Umwandlung in einen zweiphasigen Ausbildungsmodus wird - ähnlich wie beim ebenfalls auf diesen Berufsbildungsbereich zielenden o.g. Bremer Modellversuch - durch die bildungspolitische Sonderstellung der sog. Schulen des Gesundheitswesens erschwert. Die Fortführung des (vorbildlichen) Konzepts der Medizinischen Fachschulen ist kaum einem der neuen Bundesländer gelungen (Ausnahme: Mecklenburg-Vorpommern). Bei den Restriktionen ist insbesondere auf die rechtliche (Berufszulassungsgesetze), administrative (Gesundheits-/Sozialministerien) und bildungspolitische Sonderstellung (Verbandspolitik der Gesundheitsfachberufe) der Berufsbildung in diesem Bereich hinzuweisen. Dies zeigt sich besonders auch am Status und Charakter der sogenannten Schulen des Gesundheitswesens. Die überwiegend freie Trägerschaft dieser Einrichtungen (d.h. z.B. allenfalls freiwillige Beteiligung am Referendariat) und ihre Finanzierungsbasis (z.B. Pflegegesetz) sowie ihre organisatorischen Besonderheiten (Zwergschulen, Dominanz nebenberuflicher Lehrkräfte u.ä.) erweisen sich als Schwierigkeiten auf dem Weg zu einer normalen, d.h. hier zweiphasigen Lehrerausbildung.<sup>7</sup>

Zu (2) *Studienabschluß*: Die Entscheidung für das 'Diplom' als Studienabschluß entspricht sowohl den eingeführten Berufsbezeichnungen für Theorielehrer an beruflichen Schulen in der ehemaligen DDR als auch aktuellen Bestrebungen in den alten Bundesländern. So gibt es - unabhängig vom einphasigen Ausbildungsmodus - insbesondere seitens der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)/Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Forderung nach einer generellen Substitution des 1. Staatsexamens für ein Lehramt an beruflichen Schulen durch ein Hochschuldiplom. Während es diesen Studienabschluß im Bereich der alten Bundesländer für den kaufmännischen Bereich immer gegeben hat ('Diplom-Handelslehrer'), wurde er für den gewerblichen Bereich ('Diplom-Gewerbelehrer') erst kürzlich wieder und auch erst in einem der alten Bundesländer (Baden-Württemberg) eingeführt.

Zu (3) *Wahlpflichtbereich*: Die studienstrukturelle Etablierung eines sog. Wahlpflichtfachstudiums bzw. Wahlpflichtbereichs statt des üblichen Unterrichts- bzw. Zweifachs repräsentiert zunächst einen interessanten Ansatz und hat offensichtlich auch den o.g. Bremer Modellversuch zu einer ähnlichen Regelung animiert. Er bereichert die in der fachwissenschaftlichen Diskussion bekannten Varianten<sup>8</sup>, die z.B. eher auf eine inhaltliche Spezialisierung abheben (z.B. berufliche Fachrichtung speziell, wie z.B. Versicherungswesen), um das Konzept einer einzelberufs- und unterrichtsfachübergreifenden bio- oder sozialwissenschaftlichen Qualifizierung, die sowohl der wissenschaftlichen Fundierung und Verbreiterung der beruflichen Fachrichtungen ('Pflegepädagogik', 'Medizinpädagogik') dient, als auch analog einer beruflichen Fachrichtung zum Unterricht in verschiedenen Fächern befähigen soll. Damit wird dem Problem der uneinheitlich bezeichneten, aber zum Teil auch inhaltlich unterschiedlich akzentuierten Einzelfächer in der Berufsausbildung der verschiedenen Gesundheitsfachberufe begegnet.

Zu (4) *Zulassungsvoraussetzungen*: Während die vorweg besprochenen Abweichungen der vorliegenden Studienkonzeptionen vom Normalfall der Lehrerausbildung für berufliche Schulen gut begründbar und plausibel erscheinen, läßt sich die in der Studiengangkonzeption der Humboldt-Universität Berlin erhobene Forderung nach einer obligatorischen mindestens zweijährigen Berufstätigkeit im Anschluß an die Ausbildung in einem Medizinalfachberuf sachlich nicht rechtfertigen. Angesichts der allenthalben vertretenen Maxime 'Verkürzung von Ausbildungs- und Studienzeiten' erscheint diese Zugangsvoraussetzung geradezu anachronistisch, da hiermit eine Mindestausbildungsdauer von fast 10 Jahren (Berufsausbildung, Berufstätigkeit, Studium) festgeschrieben wird. In formaler Hinsicht erfolgt hier offensichtlich eine Orientierung an den zu den Ausbildungsstätten-Gesetzen (z.B. Gesetz über die Lehran-

stalten für Medizinalhilfspersonen) des Bundeslandes Berlin ergangenen Verordnungen, die u.a. eine langjährige Bewährung im Beruf zur Einstellungsvoraussetzung für lehrende Berufsangehörige der Gesundheitsfachberufe machen. Der ehemals fortschrittliche Impetus dieser Berliner Regelungen, nämlich überhaupt Mindestnormen für Lehrkräfte an den Ausbildungsstätten des Gesundheitswesens zu etablieren, verkehrt sich hier ins Gegenteil. Da bei diesen überwiegend in den 70er Jahren erlassenen Verordnungen wohl niemand den Hochschulbereich und die Möglichkeit der Einrichtung von Lehrerstudiengängen für Gesundheitsfachberufe im Auge hatte, ist die Orientierung an diesen Regelungen bei der Konzeption eines Hochschulstudiums unangebracht.<sup>9</sup> Die Entwicklung der Situation der Berufs- und Hochschulbildung der Gesundheitsfachberufe ist inzwischen über diese Regelungen hinweggegangen; zumindest die auf die Berufstätigkeit als Einstellungsvoraussetzung zielenden Passagen sind überholt und daher neu zu fassen.

Zu (5) *Studienformen*: Mit dem berufsbegleitenden Teilzeitstudium als Alternative zum Präsenzstudium wird in Berlin und Halle ein Studienmodus angeboten, der in der ehemaligen DDR - im Gegensatz zur alten Bundesrepublik, wo für diese Aufgabe zudem spezielle Hochschulen (insbes. Fernuniversität Hagen) existieren - eine bedeutsame Rolle gespielt hat. Der besondere Vorzug dieses Studienangebotes liegt darin, daß auch den bereits lehrend tätigen Berufsangehörigen der Gesundheitsfachberufe (Unterrichtsschwestern/-pfleger, Lehr-MTA usw.) eine Nachqualifizierungsmöglichkeit eröffnet wird, die qualitativ nicht hinter dem zukünftigen Standard der Lehrerausbildung im Gesundheitsbereich zurücksteht.

#### **4 Neuere Entwicklungen zur Ausbildung der Lehrer im Berufsfeld Gesundheit**

Der Beginn der 90er Jahre hat, wie bereits an einigen Stellen deutlich geworden sein dürfte (z.B. Modellversuch an der Universität Bremen), einen *qualitativen und quantitativen Sprung für die Ausbildung der Lehrer im Berufsfeld Gesundheit* mit sich gebracht. Daß dabei im Zuge der deutschen Vereinigung die vorweg skizzierten ostdeutschen Lehrerstudiengänge zum 'Medizinpädagogogen' diese Entwicklung entscheidend unterstützt haben, ist auch bereits herausgestellt worden.

Den 'Auslöser' stellen aber vor allem die 'Emanzipationsbestrebungen' der Pflege dar, die als zahlenmäßig am stärksten besetzter, traditioneller und renommierter Berufsbereich Vorbildwirkung für die anderen Gesundheitsfach-

berufe hat. Seit Ende der 80er Jahre ist nämlich in der Krankenpflege und ansatzweise auch bei anderen Gesundheitsfachberufen ein 'neues Denken' ('Paradigmenwechsel') zu verzeichnen. Offensichtlich ist man bereit, die traditionelle Dienstgesinnung mit der Betonung unberuflicher Tugenden zugunsten einer säkularisierten und professionellen Berufsauffassung aufzugeben, wie sie für moderne Dienstleistungsberufe typisch ist. Dieser Einstellungs- bzw. Wertewandel geht u.a. auch mit einer neuen Offenheit für (Berufs-)Bildungsfragen einher (vgl. z.B. *Bals* 1994a). Am deutlichsten wird dies in der Diskussion um Hochschulausbildungen für Krankenpflegeberufe. Der offensive Begriff in diesem Zusammenhang heißt 'Pflegewissenschaft'. Neben den spezifischen Konzeptualisierungen der Pflege als eigenständige Wissenschaftsdisziplin werden die Möglichkeiten der studiengangorganisatorischen und wissenschaftsinstitutionellen Einbindung der Pflegewissenschaft thematisiert. Am weitesten gediehen sind hier die Vorschläge und Modelle zur Lehrerausbildung, die im Sog dieses Aufbruchs mit als erstes auf den Schild gehoben wurde. Fast von heute auf morgen wurden die Einwände gegenüber der oben besprochenen traditionellen Qualifizierung der Unterrichtschwestern bzw. -pfleger nicht mehr ignoriert oder bekämpft, sondern geradezu zur ureigenen Angelegenheit erklärt. Die vorher geschmähten Kritiker wurden jetzt nicht nur zur Kenntnis genommen, sondern als gern gesehene 'Festredner' zu Tagungen u.ä. eingeladen.

Neben dem Ausbau (Universitäten Hamburg und Osnabrück), der Weiterentwicklung (Universitäten in Berlin und Halle) bestehender und der Initiierung neuer universitärer Lehrerstudiengänge für berufliche Schulen im Berufsfeld Gesundheit (Universität Bremen; GHS/Universität Kassel in Planung) sind aber auch an verschiedenen Fachhochschulen Studiengänge zur Qualifizierung von Lehrkräften, bisher ausschließlich für Pflegeberufe (sog. Pflegepädagogen), konzipiert und z.T. schon eingerichtet worden (vgl. *Bischoff* 1992; *DBfK* 1993). Dabei geht es nicht, wie man zunächst vermuten könnte, um Qualifizierungsmodelle für einen zweiten Lehrertypus wie den sog. Fachpraxis-Lehrer, sondern um mit der universitären Ausbildung konkurrierende Modelle. Aus diesen Ansätzen zur Lehrerausbildung für die Gesundheitsfachberufe ergeben sich daher gravierende Konsequenzen bzw. Gefahren für die Lehrerausbildung an beruflichen Schulen generell, wenn nicht sogar für das gesamte Regelsystem der beruflichen Bildung (vgl. *Bals* 1994b).

Wie noch zu wenig bekannt, gibt es den, wie nicht nur *Bunk* (vgl. 1992; *Bader* 1993; *Czycholl* 1994) es nennt, „schlechten Rat“ vom *Wissenschaftsrat* (vgl. 1993, S. 32 u. 41), die Lehrerausbildung für berufliche Schulen ganz oder teilweise bzw. für bestimmte Fächer (insbesondere ingenieurwissenschaftliche be-



ruflische Fachrichtungen) von den Universitäten an die Fachhochschulen zu verlagern. Angesichts der fast durchgängigen Ablehnung dieses Ansinnes seitens der Berufsbildungsexperten und wissenschaftlichen Berufs- und Wirtschaftspädagogik stimmt es mehr als bedenklich, daß auch das 'Eckwertepapier' der Bund-Länder-Arbeitsgruppe zur Vorbereitung des Ende 1993 durchgeführten 'Bildungsgipfels' diesen Vorschlag unter dem Stichwort „Erschließung neuer Ausbildungsfelder für FHs“ aufgreift (vgl. S. 14). Inzwischen hat sich z.B. auch das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Pressemitteilung vom 09.02.1994) diese Forderung zu eigen gemacht. Die Präsidenten/Rektoren der bayerischen Fachhochschulen haben auf ihrer Klausurtagung am 18./19.02.1994 in Banz sogar schon die Initiative ergriffen und sich mit der Forderung nach Verlagerung des „Berufsschullehrer-Studiums“ von den Universitäten an die Fachhochschulen an den bayerischen Kultusminister gewandt.

Auf die zugrundeliegende Unkenntnis (z.B. Gleichsetzung der 'Berufsschule' mit den 'beruflichen Schulen'), die Konsequenzen (z.B. niedrigere Lehrerbezahlung, Aufgabe der Schulform 'Fachgymnasium') und Probleme (z.B. fehlende Tradition und fehlendes Fächerspektrum an Fachhochschulen) dieser Vorschläge und Forderungen kann hier nicht weiter eingegangen werden. So wenig zustimmende Resonanz diese Initiative unter Berufs- und Wirtschaftspädagogen erfährt, so wird sie bei den Planungen zur Lehrerausbildung für die Gesundheitsfachberufe in einigen Bundesländern ernsthaft diskutiert bzw. in Einzelfällen schon umgesetzt (z.B. an den Katholischen Fachhochschulen Freiburg, Mainz, Osnabrück und Köln). Bei einer Etablierung solcher Ansätze könnte dies der Einstieg in die Dequalifizierung und soziale Abwertung der Lehrerschaft an beruflichen Schulen überhaupt sein. Die Lehrerbildung für Gesundheitsfachberufe an Fachhochschulen würde so unter Umständen zum 'Totengräber' der in einem längeren historischen Prozess und gegen viele Widerstände - man denke nur an *Sprangers* Schlagwort vom „Akademikerfimmel“ - durchgesetzten universitären Lehrerbildung für berufliche Schulen.

Dies ist zwar nicht unbedingt die Absicht, wohl aber die Konsequenz daraus, daß man in dem Bemühen um eine bessere Qualifizierung der Lehrkräfte für Gesundheitsfachberufe (vgl. z.B. Denkschrift der *Robert-Bosch-Stiftung* 1992) in weiten Kreisen der Krankenpflege als Kompromiß oder aber aus berufsständischen bzw. kirchlich-konfessionellen Interessen heraus von vornherein lediglich eine Lehrerausbildung an (bisher i.d.R. konfessionellen) Fachhochschulen anstrebt. Dabei geht es oft auch lediglich darum, die bisherigen Weiterbildungsstätten mit allenfalls Fachschulcharakter auf administrativem Wege in Fachhochschulen umzuwandeln. 'Alter Wein' wird hier in 'neue Schläuche

gegossen', d.h. aus Weiterbildungscurricula werden Studienordnungen, aus Weiterbildungszertifikaten Fachhochschuldiplome, aus Weiterbildungsdozentinnen und -dozenten folgerichtig dann auch Professorinnen und Professoren. Während Kultus- und sogar Gesundheits-/Arbeits-/Sozialministerien - wenn man den Zwischenergebnissen (Juni 1993) einer zur Planung von Studiengängen im Tätigkeitsfeld Gesundheitswesen<sup>10</sup> eingerichteten gemeinsamen Arbeitsgruppe von KMK/GMK glauben kann - einer universitären Lehrerbildung für die Gesundheitsfachberufe vergleichsweise aufgeschlossen gegenüberstehen, haben sich die letztlich maßgeblichen Wissenschaftsministerien vieler Bundesländer offensichtlich schon für die Qualifizierung an Fachhochschulen entschieden.<sup>11</sup>

## Anmerkungen

- 1 Die Hinweise auf die Studienmöglichkeiten an den Universitäten Hamburg und Osnabrück enthielt bereits *Grüners* (vgl. 1987, S. 214) Übersicht über die Studienanfänger an den 34 bundesrepublikanischen Hochschulen für ein Lehramt an beruflichen Schulen im WS 1986/87.
- 2 Obwohl die neuen Bundesländer eine andere, in gewisser Weise für die neuere Entwicklung in der Bundesrepublik sogar vorbildhafte Tradition der Ausbildung von Lehrern im Berufsfeld Gesundheit haben, sind sie durch die mit der deutschen Vereinigung einhergehende Anwendung der einschlägigen Rechtsgrundlagen bzw. Regelungen auch von dieser westdeutschen Qualifizierungstradition betroffen.
- 3 Hingewiesen sei hier noch einmal ausdrücklich darauf, daß die Ausführungen dieses Gliederungspunktes die traditionelle Qualifizierungspraxis thematisieren; auf die mit Beginn der 90er Jahre einsetzenden Initiativen zu Fachhochschulstudiengängen wird weiter unten eingegangen.
- 4 Seitdem sich die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) im Jahr 1973 auf die *Rahmenordnung für die „Ausbildung und Prüfung der Lehrer für Fachpraxis im beruflichen Schulwesen“* und die *Rahmenvereinbarung über „Ausbildung und Prüfung für das Lehramt mit Schwerpunkt Sekundarstufe II - Lehrbefähigungen für Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens“* verständigt hat, liegen auf administrativer Ebene einheitliche Grundzüge für die Ausbildung von Lehrern für den Bereich der beruflichen Schulen vor. Die wichtigsten Aspekte der letztgenannten KMK-Rahmenvereinbarung sind:
  - Erwerb der Lehrbefähigung durch Ablegen einer Ersten Staatsprüfung (nach einem mindestens 8-semestrigen Studium) und einer Zweiten Staatsprüfung (nach einem 18-monatigen Vorbereitungsdienst);

- Ableistung einer auf die jeweils gewählte berufliche Fachrichtung bezogenen fachpraktischen Ausbildung oder einschlägigen Berufsausbildung spätestens bis zum Ersten Staatsexamen;
- Gliederung des Studiums in drei Bereiche, etwa im Verhältnis 1 : 2 : 1:
  - das erziehungswissenschaftliche Studium,
  - das vertiefte Studium einer von 13 aufgeführten beruflichen Fachrichtungen oder eines nicht berufsbezogenen Faches
  - und das Studium eines nicht berufsbezogenen Faches oder einer beruflichen Fachrichtung oder einer sonderpädagogischen Fachrichtung;
- Berücksichtigung von Schulpraktika und fachdidaktischen Studien im Verlauf des Studiums.

Unterstellt werden kann hier, daß die Regelungen auch durch die unter dem Umsetzungsdruck der EG-Hochschulrichtlinie getroffene KMK-Rahmenvereinbarung über die „Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen“ vom 05.10.1990 nicht obsolet geworden sind, da dort nur Minima definiert werden (70-80 SWS für die erste und 40-50 SWS für die zweite Fachrichtung sowie 8 SWS für Erziehungswissenschaften). Eine Novellierung der KMK-Beschlüsse, die u.a. eine Erweiterung der beruflichen Fachrichtungen um „Pflégewissenschaft“ vorsehen, ist z.Zt. in Vorbereitung.

5 Im Rahmen des Modellversuchs an der Universität Bremen ist dies zwar konzeptionell vorgesehen, bedarf aber noch der Umsetzung bzw. Durchsetzung (vgl. *Krüger/Rabe-Kleberg/Mischo-Kelling* 1993, S. 33 f.).

6 Bezüglich der Aussagen zur Qualifizierung für verschiedene Schulformen und Ausbildungsberufe sind im Hinblick auf den bremischen Modellversuch z.Zt. noch gewisse Einschränkungen zu machen (vgl. *Krüger/Rabe-Kleberg/Mischo-Kelling* 1993, S. 39 ff.).

7 Bei Realisierung einer solchen zweiphasigen Lehrerausbildung sind daher insbesondere folgende Rahmenbedingungen zu schaffen:

- Möglichkeit des Einsatzes von Referendaren an geeigneten Ausbildungsstätten für die hier relevanten Gesundheitsfachberufe;
- Gewinnung bzw. Qualifizierung von Ausbildungslehrern/Mentoren an diesen Einrichtungen;
- Etablierung einschlägiger Fachleiterstellen am Studienseminar;
- Klärung der Kostenträgerschaft für die Vergütung der Referendare, der Ausbildungslehrer/Mentoren und Fachleiter;
- Ergänzung der maßgeblichen rechtlichen Ordnungsmittel betreffend Referendariat und Ablegen der 2. Staatsprüfung.

8 Vergleiche insbesondere die von der DGfE Anfang der 80er Jahre vorgeschlagenen Studienrichtungen für die Ausbildung von Lehrern für das berufliche Schul- und Ausbildungswesen (*Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 3/1981, S. 214-219).

- 9 Eine langjährige Berufstätigkeit als Zulassungsbedingung könnte sinnvollerweise allenfalls einem Lehrer für Fachpraxis abverlangt werden, dessen seminaristische Qualifizierung dann aber auch kürzer als ein Studium ist.
- 10 Entgegen den Forderungen der entsprechenden Berufsverbände hat sich die Arbeitsgruppe - zumindest in ihrem Zwischenbericht vom Juni 1993 - gegen die Überführung der Erstausbildung in den Bereichen Beschäftigungs- und Arbeitstherapie, Logopädie, Krankengymnastik/Physiotherapie und Orthoptik in den Hochschulbereich ausgesprochen.
- 11 Die Arbeit der zwecks Erarbeitung von Empfehlungen für solche Fragen eingerichteten Gremien, wie z.B. des Landesfachbeirates Krankenpflege in Nordrhein-Westfalen, wird zur Farce, wenn, wie derzeit in NRW zu beobachten, Zusagen für sogar schon in Planung befindliche universitäre Lehrerstudiengänge für Pflegeberufe wieder zurückgenommen werden (Universität Bielefeld).

## Literatur

- ANDRESEN, W.: Lehrerbildung im Berufsfeld Gesundheit. In: Die berufsbildende Schule, 9/1984, S. 506-511
- ARNEMANN, A./GERLE, U. (Bearb.): Modellversuch 'Studienangebote für Tätigkeitsfelder im Gesundheitswesen - Lehrpersonen an Schulen des Gesundheitswesens'. Entwicklung und Erprobung eines 'Weiterbildenden Studiums für Lehrpersonen an Schulen des Gesundheitswesens an der Universität Osnabrück'. Abschlußbericht der Universität Osnabrück - Zentrum für Weiterbildung - und des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforschung - an der Universität Hannover. Osnabrück/Hannover 1984
- ARNOLD, R.: Der Berufspädagoge als Bildungshelfer und Qualifikator. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 1/1986, S. 44-59
- BADER, R.: Fachliche und pädagogische Kompetenz durch wissenschaftliches Studium. Thesen für die Lehrerausbildung an Universitäten. In: Die berufsbildende Schule, 6/1993, S. 194 f.
- BADER, R./HOHMANN, B./SCHÄFER, B.: Lehrermangel: Ausweg nicht in Sicht. In: Die berufsbildende Schule, 5/1993, S. 156-165
- BALS, T.: Professionalisierung des Lehrens im Berufsfeld Gesundheit. Köln 1990 (2., unv. Aufl. 1992)
- BALS, T.: Lehrerbildung und Pflegewissenschaft In: RABE-KLEBERG, U./KRÜGER, H./KARSTEN, M.E./BALS, T. (Hg.): Dienstleistungsberufe in Krankenpflege, Altenpflege und Kindererziehung: Pro Person. Bielefeld 1991, S. 103-119
- BALS, T.: Vorbild Medizinpädagogik? In: Heilberufe, 4/1992, S. 182 f. u. 225

- BALS, T.: Berufsbildung der Gesundheitsfachberufe. Einordnung - Strukturwandel - Reformansätze. Alsbach/ Bergstr. 1993a
- BALS, T.: Lehrerausbildung zwischen Tradition und Innovation - Das Beispiel des Studienganges „Medizin-/Pflegepädagogik“ an der Charité. In: Die Schwester/Der Pfleger, 9/1993b, S. 808-810
- BALS, T. (Hg.): Was Florence noch nicht ahnen konnte - Neue Herausforderungen an die berufliche Qualifizierung in der Pflege. Melsungen 1994a.
- BALS, T.: Plädoyer für Fachhochschule und Universität als Ort der Lehrerbildung. In: Wirtschaft und Erziehung 1994b.
- BALS, T./MANSTETTEN, R.: Gesundheitslehrer - ein neuer Lehrertyp an beruflichen Schulen. In: Wirtschaft und Erziehung, 11/1988, S. 351-357
- BALS, T./BLANK, K./DUREK, A./LEUKAM, S./ORTNER, F./SCHELL, F./WEBER, D.: Gesundheitswissenschaften und Lehrerbildung - Studiengang 'Lehramt an berufsbildenden Schulen mit der Fachrichtung Gesundheit' an der Universität Osnabrück. In: PLANUNGSGRUPPE DER FACHGRUPPE GESUNDHEIT (LAOBS) AN DER UNIVERSITÄT HAMBURG (Hg.): Reader zur ersten studentischen Fachtagung der Gesundheits- und Pflegewissenschaften. Hamburg 1992, S. 7-16
- BEIER, J.: Hochschulstudium der Medizinpädagogik. In: Heilberufe, 2/1991, S. 52-55
- BEIER, J.: Studiengang Medizinpädagogik/Pflegepädagogik - Neukonzeption eines Studienganges an der Humboldt-Universität Berlin. In: Die berufsbildende Schule, 11/1992, S. 682-687
- BEIER, J./FICHTNER, K.-H.: Studiengang Medizinpädagogik/Pflegepädagogik in Berlin. In: Deutsche Krankenpflege-Zeitschrift, 5/1992 Beilage, S. 24-27
- BISCHOFF, C.: Zur Situation in Deutschland: Modelle, Probleme und Perspektiven der Lehrerausbildung in der Pflege. In: Deutsche Krankenpflege-Zeitschrift, 9/1992 Beilage, S. 18-23
- BISCHOFF, C./BOTSCHAFTER, P.: Krankenpflege und Hochschule - kein Widerspruch! Über die Schwierigkeiten, einen Studiengang für Krankenpflegelehrer einzurichten. In: Deutsche Krankenpflege-Zeitschrift 1/1984, S. 21-24
- BISCHOFF, C./BOTSCHAFTER, P.: Neue Wege in der Lehrerausbildung für Pflegeberufe. Melsungen 1993
- BLANK, K.: Curriculare Konstruktion von Lehrerstudiengängen mit dem Schwerpunkt Pflege - eine berufspädagogische Analyse ausgewählter Konzeptionen. Unveröffentlichte Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an beruflichen Schulen im Lande Niedersachsen. Osnabrück 1993
- BONZ, B.: Vom Berufspädagogischen Institut zur Berufspädagogischen Hochschule - Die Entwicklung der Ausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg. In: KUHNLE, H./MAYER, R./SCHANZ, H. (Hg.): 40 Jahre Lehrerbildung

- für berufliche Schulen an der Berufspädagogischen Hochschule Stuttgart/Esslingen 1947-1987. Alsbach/Bergstr. 1988, S. 43-80
- BONZ, B. (Hg.): Lehrerbildung für Berufliche Schulen. Ergebnisse der Konferenz zum Studium von Lehrern an Beruflichen Schulen in den neuen Bundesländern. Alsbach/Bergstr. 1992
- BOTSCHAFTER, P./BISCHOFF, C./SCHAGEN, U. (Berab.): Modellversuch Entwicklung und Erprobung eines dreijährigen Studienganges für Lehrkräfte an Lehranstalten für Medizinalfachberufe. Abschlußbericht, hrsg. vom Präsidenten der FU Berlin. Berlin 1982
- BUNK, G. P.: Schlechter Rat vom Wissenschaftsrat. In: Die berufsbildende Schule, 1/1992, S. 41-43
- CZYCHOLL, R.: Lehrerbildung für berufliche Schulen an Fachhochschulen? In: Die berufsbildende Schule, 2/1994, S. 66 f.
- (DBfK) Deutscher Berufsverband für Krankenpflege e.V.: Synopse: 'Pflege' an den Universitäten und Fachhochschulen in der BRD. Stand März 1993. Eschborn 1993
- DIRRIGL, M./VON DEM KNESEBECK, T./ZÖLLER, A.: Abschlußbericht zum Modellversuch 'Erarbeitung von Lehrplänen für nichtärztliche Heil- und Hilfsberufe des Gesundheitswesens'. Arbeitsbericht Nr.177, hrsg. vom Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung. München 1987
- DORNHEIM, J.: Der Studiengang "Weiterbildung für Lehrpersonen an Schulen des Gesundheitswesens" (LGW). In: PLANUNGSGRUPPE der Fachgruppe Gesundheit (LAOBS) an der Universität Hamburg (Hg.): Reader zur ersten studentischen Fachtagung der Gesundheits- und Pflegewissenschaften. Hamburg 1992, S. 17-25
- EHRENSTEIN, W.: Der Studiengang Gesundheitswesen. In: KUHNLE, H./MAYER, R./SCHANZ, H. (Hg.): 40 Jahre Lehrerbildung für berufliche Schulen an der Berufspädagogischen Hochschule Stuttgart/Esslingen 1947-1987. Alsbach/ Bergstr. 1988, S. 189-191
- FINK, K.: Lehrerbildung und Schulwirklichkeit bei den gewerblich-nichttechnischen Berufen. In: KUHNLE, H./MAYER, R./SCHANZ, H. (Hg.): 40 Jahre Lehrerbildung für berufliche Schulen an der Berufspädagogischen Hochschule Stuttgart/Esslingen 1947-1987. Alsbach/ Bergstr. 1988, S. 687-698
- GEORG, W./LAUTERBACH, U.: Studiengänge für das Lehramt an beruflichen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim/Basel 1979
- GRÜNER, G.: 1545 neue 'Berufsschullehrer'-Studenten ... In: Die berufsbildende Schule, 4/1987, S. 213-216
- HÄNDLE, C.: Lehrerausbildung (Geschichte, Organisation, Studium). In: LENZEN, D. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 10. Stuttgart 1983, S. 616-638
- HARTONG, K.: Abschlußbericht Modellversuch: Studiengänge für Berufsschullehrer in

- Bereichen besonderen Bedarfs: Biotechnik - Gesundheit - Ernährungsgewerbe. Hrsg. von der Universität Osnabrück. Osnabrück 1985
- HEINTEL, P.: Modellbildung in der Fachdidaktik. Eine philosophisch-wissenschaftstheoretische Untersuchung. Klagenfurt 1978
- HOPPE, E.: „Was heißt und zu welchem Zweck studiert man Medizinpädagogik?“ In: Deutsche Krankenpflege-Zeitschrift, 5/1991, S. 332-335
- JANSEN, R./DRESBACH, B./HECKER, U.: Arzthelferinnen berichten. In: Deutsches Ärzteblatt, 39/1988, C-1595 - C-1597
- JOST, W.: Lehrerbedarf und Lehrermangel an beruflichen Schulen. In: HABEL, W./HANDTKE, F./JOST, W.: Lehrer für das berufliche Schulwesen. Essen 1986, S.13-58
- KIRCHBERGER, S.: Berufsschullehrer für das Berufsfeld Gesundheit - Ein neuer Studiengang an der Universität Osnabrück. In: Die Berufsbildende Schule, 11/1981, S. 645-651
- KIRSCH, K./PUIN, F.-E.: Berufsfeldanalyse und Studienplanung. Schwerpunkt: Gesundheit/Körperpflege. Bd. II. 2. Auflage. Hannover 1982
- KRAMMER, H.: Urteile und Vorurteile über Unterrichtskräfte in der Krankenpflege. In: Deutsche Krankenpflege-Zeitschrift, 9/1985, S. 587-589
- KRÜGER, H.: Lehramtskonzeptionen - Auf dem Weg aus den Sackgassen der Pflegeberufe. In: Deutsche Krankenpflege-Zeitschrift, 10/1992 Beilage, S. 17-22
- KRÜGER, H./RABE-KLEBERG, U./MISCHO-KELLING, M.: Pflegewissenschaft als berufliche Bildung: Ein Weg aus der Sackgasse. Bremen 1993
- KRUSE, A.-P.: Die Krankenpflegeausbildung in ihrer unklaren Stellung zwischen dualer Ausbildung und Berufsfachschulausbildung und die Bestrebungen um eine Integration in das Bildungswesen (Sekundarstufe II). In: Deutsche Krankenpflege-Zeitschrift, 1/1978 Beiheft, S. 1-16
- MENKE, R. (unter Mitarbeit von LÜHRING, E.) (Berab.): Mindeststandards für Schulen der nichtärztlichen Gesundheitsberufe. Projekt des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforshung GmbH. Hannover 1980
- MÜLLER, R.: Lehrer/Lehrerin für Fachpraxis im beruflichen Schulwesen. Blätter zur Berufskunde, Band 2 - II B 31, hrsg. von der Bundesanstalt für Arbeit. 4. Aufl. Nürnberg 1984
- MÜLLER, W.: Medizinische Assistenzberufe in der Praxis des niedergelassenen Arztes. Eine kritische Studie zu Fragen des Berufsbildes, der beruflichen Ausbildung und Weiterbildung. In: Saarländisches Ärzteblatt 1/1975, S. 12-22
- MÜLLER-CHRISTIANSEN, K.: Ärzte auf der Suche nach neuen Berufen. In: Niedersächsisches Ärzteblatt, 16/1987, S. 36

- NITSCHKE, A.: Medizinpädagogik als Universitätsausbildung. In: Deutsche Krankenpflege-Zeitschrift, 1/1991, S. 57f
- PLANUNGSGRUPPE der Fachgruppe Gesundheit (LAOBS): Universität Hamburg - Lehramt für die Oberstufe an beruflichen Schulen - Fachrichtung Gesundheit. In: PLANUNGSGRUPPE der Fachgruppe Gesundheit (LAOBS) an der Universität Hamburg (Hg.): Reader zur ersten studentischen Fachtagung der Gesundheits- und Pflegewissenschaften. Hamburg 1992, S. 1-5
- ROBERT-BOSCH-STIFTUNG (Hg.): Pflege braucht Eliten. Denkschrift der 'Kommission der Robert-Bosch-Stiftung zur Hochschulausbildung für Lehr- und Leitungskräfte in der Pflege'. Gerlingen 1992
- UNIVERSITÄT HANNOVER (Hg.): Studiengang 'Zahntechnik/Orthopädie'. Unveröffentlichte zusammenfassende Darstellung des Instituts für Berufspädagogik der Universität. Hannover 1982
- VOIGT, W.: Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. München 1975
- WANNER, B.: Lehrer zweiter Klasse? Historische Begründung und Perspektiven der Qualifizierung von Krankenpflegelehrkräften. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris 1987 (2. Auflage 1993)
- WINTER-VON LERSNER, C. (Bearb.): Weiterbildendes Studium für Lehrpersonen an Schulen des Gesundheitswesens an der Universität Osnabrück. In: Deutsche Krankenpflege-Zeitschrift, 1/1981, S. 29-33
- WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen in den 90er Jahren. Köln 1991
- WISSENSCHAFTSRAT: 10 Thesen zur Hochschulpolitik. Berlin 1993





## **Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft**

### **Zur Notwendigkeit der Entwicklung einer didaktischen Konzeption und Theorie**

In einer Zeit zunehmender Umweltprobleme und steigender Zahl älterer und pflegebedürftiger Menschen in unserem Staat wird eine hauswirtschaftliche Bildung im Sinne ihrer Ganzheitlichkeit immer dringender für den einzelnen Menschen und das soziale Gefüge.

Daneben ist eine hauswirtschaftliche Bildung im Rahmen hauswirtschaftlicher, aber auch sozial-pflegerischer Berufe von größter Bedeutung für die Unterstützung und Ergänzung der Alltagshandlungen.

Die Abkehr von einem tradierten „Hauswirtschaftsbild“ fordert nicht nur eine Neuorientierung in der Berufsbildung, sondern auch eine Neugestaltung der Ausbildung von Berufsschullehrern und Berufsschullehrerinnen. Der Beitrag versucht, dazu einige Anstöße zu geben.

### **1 Einführung: „Ernährung und Hauswirtschaft“ in der Entwicklung**

Hauswirtschaft ist neu in der Fächerstruktur bzw. unter den Disziplinen der Universitäten der neuen Bundesländer Deutschlands. Wie GÖPFARTH auf einer Tagung betonte, ist es „durchaus berechtigt zu sagen, daß es eine hauswirtschaftliche Ausbildung von der Zielstellung und Struktur, wie sie in den Alt-Bundesländern etabliert sind, in der ehemaligen DDR nicht gab“.<sup>1</sup> Und weiter: „Durchaus ist aber festzuhalten, daß vergleichbare Ausbildungselemente und -inhalte ... in den Fachrichtungen der ehemaligen DDR

- Gaststätten- und Hotelwesen
- Gesellschaftliche Speisewirtschaft
- Betriebswirtschaft des Gesundheits- und Sozialwesens
- Sozialfürsorge/Gesundheitsfürsorge
- Diätetik
- Lehrer für betriebspraktischen Unterricht für Hotel- und Gaststättenwesen enthalten waren.“

Dieser Tatbestand des Unterschiedlichen und doch Gemeinsamen beruht sicher darauf, daß der in den alten Bundesländern etablierte Fachbereich Ernährung und Hauswirtschaft an den beruflichen Schulen zwei völlig verschiedene Wurzeln hat, die genannten Fachrichtungen der DDR-Berufsschulen nur auf einer dieser Wurzeln basierten. Es ist dies die Entwicklung des gewerblichen Schulwesens, in das von Anfang an die Berufe „Bäcker“ und „Fleischer“ integriert waren und zu dem - auch in den alten Bundesländern - bis in die 70er Jahre hinein das Nahrungsgewerbe mit den Fachklassen für Bäcker, Fleischer, Konditoren, Köche, Kellner, aber auch Müller, Brenner, Zigarrenmacher usw. gehörte. Diese Schulen waren vorwiegend gewerblich-technisch ausgerichtet, und die Lehrerausbildung war eine Gewerbelehrausbildung.<sup>2</sup> Die zweite Wurzel ist die Mädchenbildung die am Anfang geprägt war von der Ideologie der weiblichen Bestimmung und die dann praktisch identisch war mit der hauswirtschaftlichen Bildung und Ausbildung. In den Anfängen hauswirtschaftlicher Bildung gab es auch kaum eine Unterscheidung zwischen Allgemein- und Berufsbildung. Hauswirtschaftliche Berufs(aus)bildung begann zwar schon in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts, war aber mit anderen Berufsausbildungen im dualen System noch nicht vergleichbar und hat auch bis nach dem zweiten Weltkrieg nie den ihr gebührenden Stellenwert und die entsprechende Anerkennung erhalten. In der DDR wurde dann eine hauswirtschaftliche Ausbildung überhaupt nicht mehr durchgeführt, in den alten Bundesländern fand - unter dem Postulat der Gleichberechtigung von Mann und Frau - die Angleichung der hauswirtschaftlichen Ausbildung im städtischen Bereich an andere Ausbildungsgänge im dualen System statt. Zudem wurde an einigen Universitäten der Alt-Bundesländer das Studium der Ökotrophologie begründet und auch auf anderen Ebenen des Bildungssystem Ökotrophologen ausgebildet.

Die Lehrerausbildung erhielt in der alten Bundesrepublik Deutschland eine neue Dimension, nämlich die hauswirtschaftliche Bildung. Diese Dimension soll nun auch in das Bildungssystem der neuen Bundesländer eingehen. Dabei sollte m.E. nicht eine einfache Übertragung bestehender Studienordnungen, -ziele, -inhalte und -methoden erfolgen, sondern es besteht die Chance, im Aufbau der Lehrerausbildung der neuen Bundesländer die derzeit in den alten Bundesländern diskutierten Neuorientierungen in der hauswirtschaftlichen Bildung und Ausbildung zu berücksichtigen. Dazu bedarf es einer entsprechenden Konzeption und fachdidaktischen Theorie, die im folgenden begründet werden sollen.

## 2 Bildung und Ausbildung in der „Hauswirtschaft“ - Bestandsaufnahme und Perspektiven

Es soll nicht Aufgabe dieses Beitrages sein, Notwendigkeit und Bedeutung einer hauswirtschaftlichen Bildung und Ausbildung in der heutigen Zeit aufzuzeigen; sie werden von den Fachvertretern und Fachvertreterinnen immer wieder betont und stehen außer Frage.

Hier soll vielmehr - in der gebotenen Kürze und entsprechend selektiv - hervorgehoben werden, was hauswirtschaftliche Bildung ist, wie sie im Berufsbildungssystem und der Lehrerausbildung realisiert wird und warum und in welcher Richtung es einer Neuorientierung bedarf.

Was unter „hauswirtschaftlicher Bildung“ verstanden wird, ist durchaus nicht einheitlich, was sich auch in der Ausbildung niedergeschlagen hat:

- Die hauswirtschaftliche Bildung bezieht sich im Sinne der *Allgemeinbildung* auf eine Bildung und/oder Erziehung für den Haushalt zum Wohle des einzelnen, der Familie und damit auch der Gesellschaft. Gemeint ist mit Haushalt in der Regel der Privathaushalt, und es wird sich in der Ausbildung - ganz grob - mit seinen Problemen und der Bewältigung des Alltagslebens auseinandergesetzt. Dabei nahm und nimmt - dies ist im Hinblick auf die weiteren Ausführungen zu betonen - die „Ernährung“ immer eine bedeutende Stellung ein; sie war oft das dominierende Element im Hauswirtschaftsunterricht.
- Hauswirtschaftliche Bildung in der *Berufsbildung* wird von den Fachvertretern und Fachvertreterinnen zumeist bezogen auf hauswirtschaftliche Berufe und Berufsbenennungen i.e.S. sowie gewisse hauswirtschaftliche Qualifikationen gesehen. Das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft wird zwar gelegentlich erwähnt, findet aber weiter keine Beachtung. Im Vordergrund steht der Ausbildungsberuf „Hauswirtschaftler/Hauswirtschaftlerin“, der im Zusammenhang mit der Frauenbildung und Frauenerwerbstätigkeit diskutiert wird. Hauswirtschaftliche Bildung ist mithin auf die Ausbildung für den Einsatz in Privat- und Großhaushalten bezogen.<sup>3</sup> Ihre Rechtsgrundlagen sind die Verordnung über die Berufsausbildung zum Hauswirtschaftler/zur Hauswirtschaftlerin (1979) und die Rahmenvereinbarungen über Fachschulen mit zweijähriger Ausbildungsdauer der Fachrichtung Hauswirtschaft der Kultusministerkonferenz von 1988. Danach umfaßt die hauswirtschaftliche Bildung einen Katalog von Fertigkeiten und Kenntnissen.

- Hauswirtschaftliche Bildung als Qualifikation in der Berufsbildung (im Sinne ihrer Ganzheitlichkeit, die neben Kochen und Putzen unter anderem auch die Erfüllung der Funktionen „Ernährung“ und „Pflege“ umfaßt) wird erst in jüngster Zeit im Rahmen des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft sowie im Zusammenhang mit der Ausbildung in sozialpflegerischen Berufen diskutiert.<sup>4</sup>
- Hauswirtschaftliche Bildung und Ausbildung findet auch in allen *Hochschulformen* der alten Bundesländer statt, wobei hier nur die universitäre Ausbildung zum Diplom-Ökotrophologen/zur Diplom-Ökotrophologin und die häufig damit verbundene SII-Lehrerausbildung interessieren.

Das Studium der Diplomökotrophologie umfaßt 20 bis 30 Fächer mit den Schwerpunkten Ernährungslehre, Lebensmittelkunde, Wirtschaftslehre des Privathaushalts, Wirtschaftslehre des Großhaushalts, Arbeitslehre und Technik des Haushalts und Wohnökologie, womit die Absolventen und Absolventinnen ein breites naturwissenschaftlich-technisches sowie sozial-ökonomisches, theoretisches Fundament erhalten. Die Lehrerausbildung für die Sekundarstufe II, ist sie einer entsprechenden Fachdisziplin zugeordnet oder auch - wie z.B. in Hamburg - der Erziehungswissenschaft, umfaßt eine ähnliche Fächervielfalt, ergänzt durch das erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Studium. Letzteres hat meist einen geringen Stundenanteil und orientiert sich zumeist aber „an einem haushaltswissenschaftlichen Bild, das sich einseitig auf Tätigkeiten im Privathaushalt bezieht“.<sup>5</sup>

Diese kurze Darstellung in erster Linie berufsbezogener hauswirtschaftlicher Bildung und Ausbildung zusammen mit den Tatsachen, daß es noch rein hauswirtschaftliche Berufsschulen und auch Frauenbildungsstätten gibt, daß ein Rückgang des Interesses an hauswirtschaftlichen Berufen und eine abnehmende Attraktivität dieser Berufe zu beobachten ist und daß den Qualifikationen und Anforderungen vielfach nicht entsprochen wird, zeigen auf, daß hauswirtschaftliche Bildung sowohl im Berufsschulsystem als auch an den Hochschulen in der Lehrerausbildung einer Neuorientierung bedarf. Hauswirtschaft ist nicht - wie manche (zumeist Fachfremde) meinen - abzuschaffen, denn der Bedarf an hauswirtschaftlich ausgebildeten Fachkräften wächst (dafür sprechen zunehmende Zahlen alter, hilfs- und pflegebedürftiger Menschen), und die Hauswirtschaft weist durch ihren ganzheitlichen Charakter Qualitäten auf, die sich andere Berufsfelder entsprechend der heutigen Forderung „Zusammenhänge sehen“ erst herstellen müssen. Allerdings ist eine Anpassung entsprechend dem Wandel in der Berufsausbildung und marktwirtschaftlichen Gegebenheiten erforderlich. Hierzu einige Stimmen:

- Für die Berufsausbildung - so *Rosenau*<sup>6</sup> - besteht ein Handlungsbedarf; sie ist in der Hauswirtschaft in allen Teilbereichen reformbedürftig, und zwar inhaltlich und strukturell, wozu es einer grundlegenden Berufsforschung bedarf.
- *Meyer*<sup>7</sup> stellt sich eine Reform im Sinne der Vermittlung arbeitsmarktfähiger Qualifikationen für zukunftsorientierte Arbeitsplätze in geeigneten Berufsbildern vor, zu denen einige Vorschläge unterbreitet werden und ebenfalls die Forderung nach entsprechenden empirischen Untersuchungen erhoben wird.
- *Niehage*<sup>8</sup> betont, daß der Ruf der Berufs- und Arbeitspädagogen nach Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der Ausbildung, bezogen auf die Hauswirtschaft, vielfach ein alter Hut ist. Sie spricht die bereits vorhandene Interdisziplinarität und Theorie-Praxis-Integration an und meint, daß neben Fachkenntnissen hauswirtschaftliche Bildung schon seit langem soziale und persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten umfaßt. Hierin sieht sie gute Ansatzpunkte für eine zukunftsweisende Bildung; dennoch sind auch gewisse Probleme zu lösen: so die durch das förderalistische System bedingte mangelnde Transparenz der hauswirtschaftlichen Bildungsgänge und die in der Praxis noch nicht gegebene Durchlässigkeit im hauswirtschaftlichen Bildungssystem.

Während so eine lebhaft diskutierte Diskussion auf der Ebene des Berufsbildungssystems, auch initiiert durch immer neue Erlasse der Kultusministerien, geführt wird, um sich rasch verändernden Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt gerecht zu werden, gibt es hierzu auf der universitären Ebene - in der Ausbildung der Lehrer/-innen für das berufsbildende Schulwesen - keine Entscheidung. Es reicht nicht aus festzustellen, daß eine Neuausrichtung hauswirtschaftlicher Berufe eine darauf abgestimmte Lehrerqualifikation erfordert<sup>9</sup> oder die Lehrerfortbildung zeitgemäßere Praxisbezüge herstellen muß und zeitgemäße arbeitstechnische und betriebsorganisatorische Qualifikationen für moderne hauswirtschaftliche Großbetriebe zu vermitteln hat.<sup>10</sup> So werden zwar sporadisch und zumeist nur additiv neue Inhalte, wie „Umwelt“, „Informations- und Kommunikationstechnologie“, „Gleichberechtigung der Frau“, „Demokratie“, aufgenommen, jedoch ist ein umfangreiches, additiv erworbenes Faktenwissen (typisch für das Studium der Haushalts- und Ernährungswissenschaft), das nicht anwendungsbezogen vermittelt und durch eine fachdidaktische Theorie gestützt wird, nicht die Qualifikation, derer ein Lehrer/eine Lehrerin bedarf.

Die Lehre an der Universität trennt nicht nur zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik, sondern ist zumeist auch bestimmt vom Forschungsinteresse und dem wissenschaftstheoretischen Ansatz der jeweiligen Lehrperson. Eine Abstimmung der Inhalte erfolgt kaum, und der Bezug zum Berufsbereich der Studenten/-innen ist selten gegeben. So bleibt es letztlich dem Lehrer/der Lehrerin im Schulalltag überlassen, die notwendigen Bezüge herzustellen und Integrationen vorzunehmen, Aufgaben, denen sie aufgrund ihrer Ausbildung kaum gewachsen sind.

Besonders die Fachdidaktik auf Hochschulebene hat hier m.E. den Auftrag, den künftigen Lehrer/die künftige Lehrerin mit entsprechenden Qualifikationen auszustatten. Welche Aufgaben ihr zufallen und wie diese zu bewältigen sind, gilt es, im folgenden aufzuzeigen.

### **3 Fachdidaktik als Forschung und Lehre**

Die Fachdidaktik umfaßt als Forschung und Lehre über die Gestaltung des Unterrichts in einem bestimmten Fach neben allgemeindidaktischen Gesichtspunkten auch den fachwissenschaftlichen Aspekt.<sup>11</sup> Damit ist ihr eine Vermittlerrolle zugewiesen, die zur Didaktik und zur Fachwissenschaft ihre Bindungen sucht, aber auch die Realität des Fachunterrichts einbeziehen muß und sich so dreidimensional bestimmt.<sup>12</sup> Ein/e Fachdidaktiker/-in ist dann ein/e Wissenschaftler/-in, der/die sich auf zwei Wissensgebieten ausgewiesen hat und forschungsmäßig in Deckung zu bringen vermag: eine Fachwissenschaft und die Erziehungswissenschaft, und er/sie muß mit dem entsprechenden Fachunterricht vertraut sein. Fachdidaktik kann auch als Integrationswissenschaft sowie als Berufswissenschaft des Fachlehrers/der Fachlehrerin aufgefaßt werden.

Was heißt das übertragen auf die Berufsschullehrerausbildung für Ernährung und Hauswirtschaft? Zunächst einmal halten wir fest, daß die künftigen Studienräte/Studienrätinnen sowohl an noch bestehenden gewerblichen Berufsschulen (Ernährung und Hauswirtschaft) als auch an Berufs(fach)schulen für Hauswirtschaft und Berufs(fach)schulen für Sozialwesen mit einer fundierten ernährungs-/lebensmittel- und hauswirtschafts-wissenschaftlichen sowie erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung, die hier zur Diskussion stehen, unterrichten können sollen.

In ihrer Ausbildung sind sodann allgemeindidaktische Inhalte zu vermitteln, wie didaktische Theorien, Grundlagen der Berufs- und Arbeitspädagogik, wie die Berufsbildung, das Berufsbildungssystem, Lernorte der Berufsbildung

(Privat-, Großhaushalt, Betrieb), Arbeitsmarktbedingungen, rechtliche Grundlagen, Jugendliche in der Ausbildung u.a.m., und damit verbunden Konzepte zur Unterrichtsplanung, -gestaltung und -analyse, die dann in konkrete Unterrichtsvorbereitungen und -durchführungen münden.

Hier setzt die Fachdidaktik an, aber welche? Die Fächer, die zu unterrichten sind, heißen Ernährungslehre, Hygiene, Haushaltslehre, Technik, Wirtschaftslehre, Arbeitslehre u.a.m. Ist für jedes dieser Fächer eine eigene Didaktik erforderlich?

Fachdidaktik muß m.E. nicht nur zwischen der Didaktik und der Fachwissenschaft vermitteln, sondern auch zwischen mehreren Fachwissenschaften, wenn sie hinter einem Schulfach, einem Lernbereich oder einem Berufsfeld stehen. So spricht man auch von der Didaktik der Arbeitslehre, die die Fächer Wirtschaft, Technik und Hauswirtschaft umfaßt, und das Fach Hauswirtschaft im allgemeinbildenden Schulwesen basiert immer auf mindestens zwei Wissenschaften: der Haushalts- und der Ernährungswissenschaft, die dazugehörige Didaktik ist die der Hauswirtschaft oder Haushaltslehre. Somit ist es nicht verwunderlich, daß - wie auch die vorhergehenden Ausführungen zeigten - Fachdidaktik in der Lehrerbildung für die Sekundarstufe II in „unserem Fach“ sehr verschieden ausgelegt wird und Forschung und Lehre entsprechend durchgeführt werden. Hinzu kommt noch, daß fachdidaktisches Arbeiten ganz allgemein auf unterschiedlichen Modellen basiert: einmal Modellen in denen die didaktischen Entscheidungen durch eine stärkere Bindung an die Fachwissenschaft(en) legitimiert werden, zum anderen Modelle, die die Fachdidaktik als „besondere Didaktik“ der Pädagogik zuordnen und damit eher erziehungswissenschaftlich bestimmt sind, und schließlich sogenannte gesellschaftsbezogene Konzepte, in denen die zu vermittelnden Handlungssituationen im Vordergrund stehen.

Um das zumeist bestehende Nebeneinander (Ernährungsdidaktik und Haushaltsdidaktik) oder die Selektion (nur Bezug auf hauswirtschaftliche Berufe i.e.S.) zu überwinden, sollte bei der Erfüllung fachdidaktischer Aufgaben angesetzt und auf einem integrativen Ansatz aufgebaut werden.

Aufgaben der Fachdidaktik sind nach *Bittner*<sup>13</sup>:

- Darstellung der Fachdisziplin in Gegenständen, Grundbegriffen, Prinzipien und Methoden unter besonderer Berücksichtigung ihrer Eignung zur Transformation in Lehr- und Lernvorgänge;
- Darstellung des geschichtlichen Werdeganges der Wissenschaft und des Unterrichtsfaches;



- Begründung der Notwendigkeit des Faches;
- Erforschung und Darstellung der pädagogischen, entwicklungspsychologischen, lehr- und lernpsychologischen Voraussetzungen und Bedingungen des Unterrichts im betreffenden Fachgebiet;
- Erschließung des Faches im Hinblick auf seine Bildungsfunktion; Herausfinden von elementaren Inhalten, Kategorien und Einsichten;
- Entwicklung fachspezifischer Unterrichtsmethoden;
- Entwicklung fachspezifischer Medien.

Hinzu kommen die

- Erarbeitung fachspezifischer Lernziele sowie
- Erarbeitung der Grundlagen für die Beurteilung von Lernleistungen.

Aus der Sicht der Fachwissenschaftlerin, deren wissenschaftstheoretischer Ansatz auf Handlungssituationen basiert, ist hier für das dargestellte Anliegen besonders die Erfüllung der ersten Aufgabe von Interesse. Sie ist die Basis für alle weiteren Aufgabenerfüllungen. Gehen wir davon aus, daß im dualen System der Berufsschullehrer/die Berufsschullehrerin in erster Linie die Fachtheorie vertritt, die Fachpraxis in den Lernorten Privathaushalt, Großhaushalt oder Betrieb erworben wird, ist der Berufsschullehrer/die Berufsschullehrerin mit einem breiten theoretischen Fundament auszustatten, das Bezug nimmt auf die Funktionserfüllungen in den genannten Lernorten. Somit sind die Erkenntnisse der Haushalts- und Ernährungswissenschaft sowie ihrer Bezugswissenschaften insoweit heranzuziehen, wie sie für die Funktionserfüllungen erforderlich sind und ein ganzheitliches Verstehen der Handlungen ermöglichen.

Ein Beispiel soll dies verdeutlichen:

Funktionen sind - im kybernetischen Sinn - Abstraktionsklassen möglicher Verhaltensweisen. Sowohl in Großhaushalten als auch in Privathaushalten sind u.a. die Managementfunktion, die Konsumfunktion, die Freizeit-, Wohn- und Verpflegungs- bzw. Ernährungsfunktion, die Gesunderhaltungsfunktion und Betreuungsfunktion zu erfüllen. Dies geschieht über einzelne Tat- und Denkhandlungsvorgänge, die - werden sie arbeitsteilig durchgeführt - zwar je für sich stehen, jedoch in ihrem Zusammenwirken und ihrem Aufeinanderbezogensein zu einer erwünschten oder unerwünschten Funktionserfüllung führen. Um Funktionen optimal erfüllen zu können, sind Erkenntnisse, entsprechend den sog. „prädikativen Lebensstandards“<sup>14</sup>, sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Handlungsdurchführung zu erwerben. Normierende Prinzipien fachdidaktischen Arbeitens sind somit sowohl die Wissenschafts- als auch die Handlungsorientierung.

Für die Ernährungsfunktion ergibt sich daraus z.B. folgendes: Die Erfüllung der Ernährungsfunktion in Privat- und Großhaushalten geht weit über das Essen und Trinken, das „Sich-ernähren“ hinaus. Ernährung oder Verpflegung - wie die Funktion im Großhaushalt und in Betrieben genannt wird - ist immer im Gesamtzusammenhang des Systems zu sehen, in dem oder für das die Funktion erfüllt wird, und auch im Zusammenhang mit anderen Systemen und der Umwelt. Vor diesem Hintergrund sind die Ziele und Aufgaben für die Erfüllung der Funktion Ernährung zu formulieren, wie dies schon beispielhaft bei FEGBANK<sup>15</sup> und in einem Konzept zum Großhaushalt, erarbeitet vom Fachausschuß Großhaushalt der *Deutschen Gesellschaft für Hauswirtschaft*<sup>16</sup> erfolgte. Auf der Basis derartiger, in einen systematischen Zusammenhang gebrachter Ziele ergeben sich die zu erwerbenden fachwissenschaftlichen Qualifikationen: Sie sind naturwissenschaftlich-technischer, arbeitswissenschaftlicher, sozial-ökonomischer, kultureller und ökologischer Art, Aspekte, die bei jeder Handlung und Entscheidung mehr oder weniger alle zum Tragen kommen. Um das Alltagsleben erfahrungsorientiert bewältigen zu können, ist ein „vernetztes Denken“ zwingend notwendig, und additives Vorgehen - wie bisher üblich - muß ausgeschlossen werden.

Wie für die „Ernährung“ durch die Fachdidaktik die zu erwerbenden Qualifikationen zu ermitteln sind und darauf eine systematische Fachtheorie aufzubauen ist, sind auch für die anderen Funktionen und ihren Zusammenhang, d.h. die Lernortsysteme, entsprechende Qualifikationen zu ermitteln und Theorien zu erarbeiten. Es tut sich hier noch ein breites Forschungsfeld auf, das die Fachdidaktik schließlich als systematische Wissenschaft ausweist.

Auf der Basis einer für die Transformation in Lehr- und Lernvorgänge geeigneten Fachtheorie - wie oben angedeutet - und allgemeindidaktischer Erkenntnisse zur Unterrichtsplanung, -gestaltung und -analyse sowie der Kenntnisse über die Geschichte des „Faches“ (Berufsbildungswesens) und seiner Notwendigkeit sind in einer didaktischen Reduktion für den je konkreten Unterricht dann die Ziele zu formulieren, Themen festzulegen, Inhalte zu strukturieren sowie geeignete Methoden und Medien auszuwählen. Dies alles unter der Berücksichtigung anthropogener und sozio-kultureller Bedingungen.

Immer ist auch dem gesellschaftlichen Wandel Rechnung zu tragen, wie z.B. neuen Berufsrichtungen, und ministeriellen Erlassen, wie jenen zur Integration der Umwelt-, Friedens-, Gesundheitserziehung, zur Integration von Demokratieverständnis, der Gleichberechtigung der Frau und der Informations- und Kommunikationstechnologischen Grundbildung.

Fachdidaktisches Arbeiten folgt mithin den normierenden Prinzipien:

- Wissenschaftsorientierung,
- psychologische Orientierung,
- Vergangenheits-, Gegenwarts-, Zukunftsorientierung,
- Handlungsorientierung,
- Orientierung an übergeordneten Lernzielen.

Es konnte hier z.T. nur angedeutet werden, welch umfangreiches Aufgabenspektrum in der Ausbildung von Studenten/Studentinnen für die Sekundarstufe II, Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft (inkl. hauswirtschaftlicher Berufe) in der Fachdidaktik zu bewältigen ist und wieviele Fragen forschungsmäßig noch zu klären sind. Integratives Denken ist dabei notwendige Voraussetzung, ein interdisziplinärer Ansatz in Lehre und Forschung erforderlich sowie eine Kooperation mit anderen Disziplinen und den Berufsschulen unumgänglich.

## Literatur

- 1 GÖPFARTH, G.: Stand und Entwicklung der beruflichen Bildung in den neuen Bundesländern. In: METHFESSEL/ROSENAU (Hg.): Hauswirtschaft in der Bundesrepublik Deutschland zwischen privaten und öffentlichen Belangen, Schriftenreihe der DGH, Essen 1991, S. 48
- 2 KEMPER, R.: Von der Ehevorbereitung an der Mädchenberufsschule zur Berufsbildung in fachlich gegliederten beruflichen Schulen. In: LAUFER, H. u.a. (Hg.): Beiträge zur Berufspädagogik, Bd. 2, Bielefeld 1986, S. 37
- 3 Vgl. z.B.: MEYER, H.: Hauswirtschaftliche Berufsbildung - Sackgasse für Frauenerwerbsarbeit. In: MEYER-HARTER, R. (Hg.): Hausarbeit und Bildung, Frankfurt/New York 1989, S. 279-316; Beiträge in: Ernährung und Hauswirtschaft: ein Berufsfeld im Wandel?!. Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung '88. SCHÖLLCHEN, S. und WELP-GIES, J. (Hg.), Alsbach/Bergstr. 1989; NIEHAGE, A.: Hauswirtschaftliche Ausbildung - wohin geht der Weg? In: vlb-Informationen, 37. Jg. (1992), H. 2, S. 69-75; ROSENAU, R.: Zur Situation der hauswirtschaftlichen Berufsbildung. BLBS-Schrift, Bonn 1992
- 4 Vgl. ROSENAU, R.: a.a.O.
- 5 MEYER, H.: Hauswirtschaftliche Berufsbildung - Sackgasse für Frauenerwerbstätigkeit? In: Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung '88, a.a.O., S. 8
- 6 ROSENAU, R.: a.a.O., S. 11
- 7 MEYER, H. In: MEYER-HARTER, R. (Hg.), a.a.O., S. 310 ff.

- 8 NIEHAGE, A.: a.a.O., S. 71 ff.
- 9 MEYER, H.: a.a.O., S. 314
- 10 Ebenda, S. 315
- 11 KELLER/NOVAK: Kleines Pädagogisches Wörterbuch, Freiburg: Breisgau 1979, S. 113
- 12 Vgl. KOCHAN, D.C. (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Darmstadt 1972, aus dem Vorwort S. IX
- 13 BITTNER, G. In: KELLER/NOVAK, a.a.O., S. 113
- 14 v. SCHWEITZER, R.: Einführung in die Wirtschaftslehre des privaten Haushalts, Stuttgart 1991, S. 175
- 15 FEGEBANK, B.: „Ernährung“ in der Haushaltslehre. In: Hauswirtschaftliche Bildung 1982, H. 1, S. 8
- 16 Der Großhaushalt, Hg.: DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR HAUSWIRTSCHAFT E.V., Niederkleen 1986, S. 140 ff.



## **Betriebliche Praxiserfahrung von Studierenden für das Lehramt an beruflichen Schulen**

### **Ergebnisse einer Erhebung in den Beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Elektrotechnik, Metalltechnik und Wirtschaftswissenschaft**

Praxiserfahrung gilt als unabdingbar in der Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen. Streitig indessen sind Art und Umfang der erforderlichen und zumutbaren Praxisphasen in der Lehrerausbildung. Das Hochschuldidaktische Zentrum der Universität Dortmund hat 1993 eine Erhebung zu Erfahrungsbereichen wie Praktikum, Berufsausbildung, Berufstätigkeit durchgeführt, in denen Potentiale für die Entwicklung von Praxiskompetenz erwartet werden können. Der vorliegende Beitrag stellt Ergebnisse dieser Studie vor.

## **1 Hintergrund und Fragestellung**

In der Lehrerausbildung für berufliche Schulen ist auf der Basis der *KMK-Vereinbarung* von 1973 ein mindestens 12monatiges Betriebspraktikum vorgeschrieben (vgl. auch *BfA* 1994). Bei dieser Vorgabe handelt es sich um einen Kompromiß, denn einerseits herrscht in der Lehrerschaft die Überzeugung vor, eine abgeschlossene Berufsausbildung vor dem Studium sei die eigentlich angemessene Voraussetzung für die Entwicklung der anzustrebenden Praxiskompetenz, andererseits aber würde eine solche verbindliche Auflage die Gesamtzeit der Lehrerausbildung um mindestens ein Jahr verlängern und diese bei einer Praxisphase von dann mindestens zwei bis drei Jahren gegenüber vergleichbaren Studiengängen für das Lehramt an Gymnasien gänzlich unattraktiv machen. Hinzu kommt, daß in verwandten Diplomstudiengängen der Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften die vorgeschriebenen Praktika vielfach nur ein Halbjahr umfassen.

Aus den beruflichen Schulen verlautet Unterschiedliches. Es gibt Klagen über Probleme von Lehrenden mit ihren Schülerinnen und Schülern eben wegen mangelnden Praxisbezugs des Unterrichts, und umgekehrt gibt es in Fülle auch Berichte über durchaus gelungenen Praxisbezug im Unterricht solcher Lehrender, die selbst nur sehr kurze Praxisphasen durchlaufen haben, aber sich eben

offen und stetig mit der Praxis ihrer Schülerinnen und Schüler beschäftigen. Eine ganze Reihe von Fragen schließt sich an hinsichtlich der Dimension des jeweils gemeinten Praxisbezugs (Arbeitspraxis oder soziale Praxis), der Transferierbarkeit von Praxiserfahrungen aus einem Beruf in einen anderen, aus einem Handwerks- in einen Großbetrieb oder auch hinsichtlich der Veralterung von Erfahrungen und noch weiterer Aspekte, die hier nicht alle angesprochen werden können.

In der Untersuchung des Hochschuldidaktischen Zentrums der Universität Dortmund aus dem Jahre 1993, aus der hier Ergebnisse vorgestellt werden, sollte in einem sehr begrenzten Rahmen der Frage nachgegangen werden, wie bei den Studierenden Beruflicher Fachrichtungen derzeit zwei Erfahrungsbe-  
reiche ausgeprägt sind, von denen unmittelbare Auswirkungen auf die Praxiskompetenz der angehenden Lehrerinnen und Lehrer angenommen werden: die Art des Zugangs zum Lehramtsstudium sowie Art und Umfang von Praxisphasen, d.h. von Praktika, Berufsausbildung und Berufstätigkeit.

## **2 Anlage der Untersuchung**

Vorgesehen wurde eine schriftliche Befragung mit überwiegend geschlossenen Fragen. Mit Rücksicht auf den verkraftbaren Aufwand konnten in die geplante Untersuchung nur die technischen Beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Elektrotechnik und Metalltechnik sowie zum Vergleich die Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft einbezogen werden. Auch mußte der Anspruch auf Repräsentativität fallengelassen werden, denn die Erhebung sollte auf fünf Universitäten begrenzt werden. Ausgewählt wurden drei „alte“ Ausbildungsstandorte für technische Fachrichtungen (die RWTH Aachen, die TH Karlsruhe und die TU München), eine Universität mit traditioneller Ausbildung von Wirtschaftspädagogen (die Universität Mannheim) sowie eine „junge“ Ruhrgebietshochschule mit Sekundarstufe II-Ausbildung in zwei technischen Fachrichtungen und der Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft (die Universität Dortmund).

Wiederum mit dem Ziel möglichst geringen finanziellen Aufwands infolge Portokosten wurden an den genannten Hochschulen Kollegen gebeten, die Befragung in ihren Vorlesungen und Seminaren empfehlend anzukündigen und die Durchführung zu übernehmen. Ihnen sei an dieser Stelle ganz herzlich gedankt.

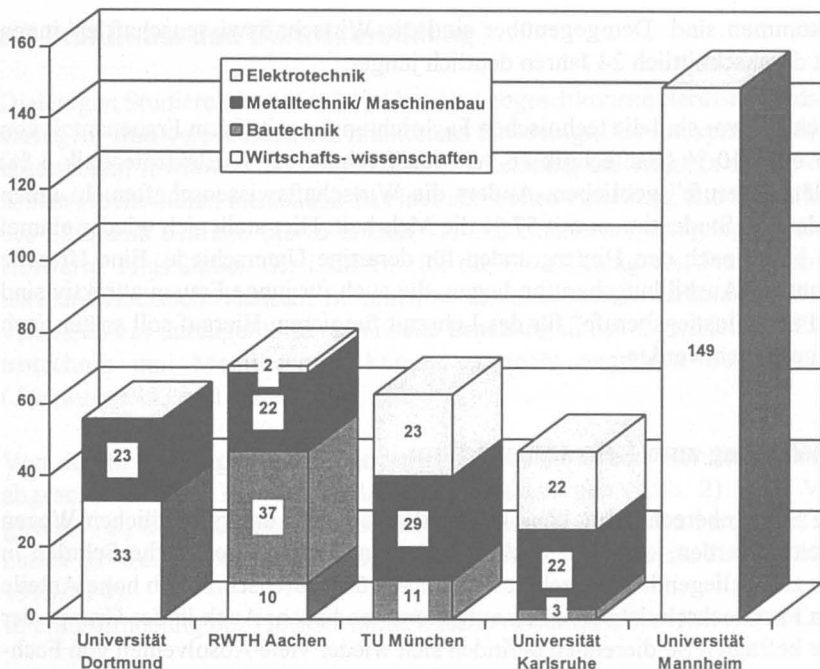


Abb. 1: Teilnehmer/-innen der Befragung nach Universitäten und Fachrichtungen  
(Gesamt 386)

Insgesamt nahmen 386 Studierende an der Befragung teil. Einen Überblick über die Verteilung nach Hochschulen und Fachrichtungen gibt Abb. 1. Wie bereits angemerkt, kann für die Ergebnisse keinesfalls Repräsentativität beansprucht werden. Gleichwohl dürften sie Hinweise auf Schwerpunkte in den Erfahrungsbereichen der derzeit Studierenden geben und so zur Versachlichung der Diskussion um die Praxiskompetenz der „jungen Lehrergeneration“ beitragen.

### 3 Ergebnisse

#### 3.1 Alter und Geschlecht der Studierenden

Das Alter der Studierenden in den technischen Fachrichtungen liegt mit durchschnittlich 27 Jahren relativ hoch und verweist bereits auf einen hohen Anteil derer, die vor dem Studium eine Berufsausbildung absolviert haben bzw. auf einem längeren Weg (z.B. über die Fachhochschule) zum Universitätsstudium



gekommen sind. Demgegenüber sind die Wirtschaftswissenschaftler/-innen mit durchschnittlich 24 Jahren deutlich jünger.

Nach wie vor sind die technischen Fachrichtungen mit einem Frauenanteil von nur etwa 10 % (Bautechnik 16 %, Metalltechnik 11 %, Elektrotechnik 6 %) „Männerberufe“ geblieben. Anders die Wirtschaftswissenschaften: In ihnen bilden die Studentinnen mit 57 % die Mehrheit. Hier stellt sich wieder einmal die Frage nach den Hintergründen für derartige Unterschiede. Eine Ursache könnte in Ausbildungsberufen liegen, die auch für junge Frauen attraktiv sind und als „Einstiegsberufe“ für das Lehramt fungieren. Hierauf soll später noch eingegangen werden.

### **3.2 Zugang zum Lehramtsstudium**

Die Studienberechtigung kann bekanntlich auf sehr unterschiedlichen Wegen erreicht werden, wobei die Lehramtsstudiengänge für berufliche Schulen in den zurückliegenden Jahrzehnten durchweg überdurchschnittlich hohe Anteile von Fachhochschulabsolventen aufgenommen haben. Auch in der Gruppe der hier befragten Studierenden befinden sich wieder viele Absolventen von Fachhochschulen, allerdings sehr ungleichgewichtig auf die Fachrichtungen verteilt (Bautechnik 2 %, Metalltechnik 32 %, Elektrotechnik 63 %, Wirtschaftswissenschaften 4 % der Befragten). Diese Verteilung ist sicher nicht repräsentativ, sie kommt insbesondere zustande durch den Einbezug zweier größerer Gruppen von Fachhochschulabsolventen an den Universitäten Karlsruhe und München.

Bemerkenswert sind noch zwei weitere Einzelergebnisse. In den technischen Fachrichtungen kommen rd. 10 % der Studierenden über die Fachgebundene Hochschulreife zum Studium, an der TU München rd. 30 %, in den Wirtschaftswissenschaften hingegen nur ein verschwindend kleiner Teil. Durch Wechsel aus Diplom- oder Masterstudiengängen gelangen in allen Fachrichtungen rd. 10 % in die Lehramtsstudiengänge. Von einem „Auffangbecken für fachwissenschaftlich Gescheiterte“ kann also keine Rede sein, zumal dann nicht, wenn man bedenkt, daß der Wechsel von einem rein fachwissenschaftlichen in einen berufspädagogischen Studiengang ja keineswegs einfach als Kapitulation vor dem fachwissenschaftlichen Studienanspruch gedeutet werden darf, sondern in vielen Fällen Ergebnis einer sorgfältig durchdachten Umorientierung in der Berufs- und Lebensplanung ist.

### 3.3 Praktikum und Berufsausbildung

Diejenigen Studierenden, die nicht über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, sind verpflichtet, ein mindestens 52wöchiges Betriebspraktikum zu absolvieren. Inwieweit die vorgeschriebene Lenkung der Praktika an den einzelnen Hochschulen tatsächlich zu einer sinnvollen Anleitung und Begleitung des Studiums beiträgt, hierzu enthält die hier referierte Befragung keinerlei Hinweise. Hinsichtlich der Effizienz für die Entwicklung von Praxiskompetenz sind zahlreiche kritische Stimmen zu hören. Eine in Nordrhein-Westfalen von *Jenewein* durchgeführte empirische Erhebung in den Berufsfeldern Elektrotechnik und Metalltechnik kommt zu recht negativen Bewertungen (*Jenewein* 1993 und 1994).

Von den hier befragten Studierenden hatten rd. 65 % eine Berufsausbildung abgeschlossen, im Berufsfeld Bautechnik nahezu alle (Abb. 2). Zum Vergleich: Von den Studienanfängern an deutschen Hochschulen im Jahre 1991 hatten 30 % eine Berufsausbildung, im Jahre 1985 hingegen nur 21 % (*BMBW* 1993, S. 4).

In einer Erhebung des Hochschuldidaktischen Zentrums der Universität Dort-

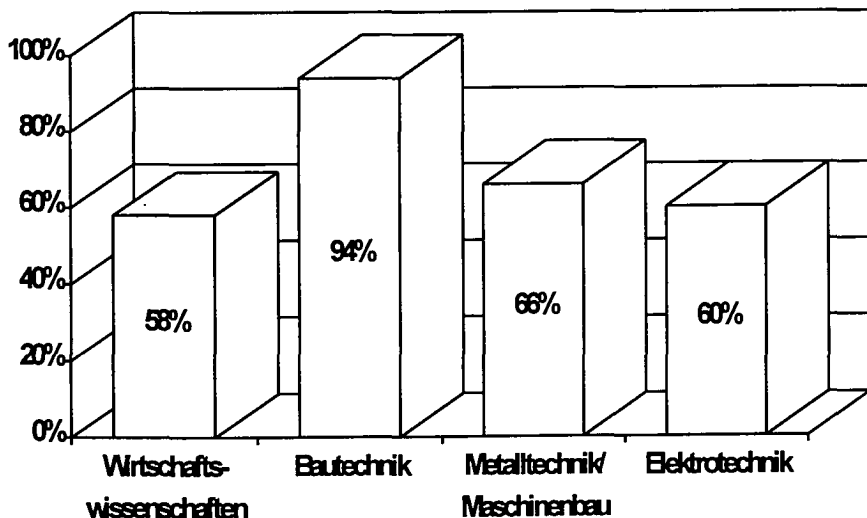


Abb. 2: Anteil der Studierenden mit Berufsausbildung

mund im Jahre 1984, in der Lehrerinnen und Lehrer einige Jahre nach dem Eintritt in den Schuldienst befragt wurden, betrug der Anteil derer mit abgeschlossener Berufsausbildung 56 % (Bader; Habel; v. Lüde 1984). Nach der bereits erwähnten Studie von Jenewein (1994) liegt unter den älteren Lehrerinnen und Lehrern der Anteil derer mit Berufsausbildung höher. Verglichen mit der Gruppe der jüngeren Lehrenden, liegt bei den hier befragten Studierenden die Quote derer mit Berufsausbildung mit 64 % gegenüber 36 % erheblich höher (vgl. Abb. 3). Insgesamt gesehen, nimmt die Praxiserfahrung auf der Basis von Berufsausbildung offensichtlich zumindest nicht ab.

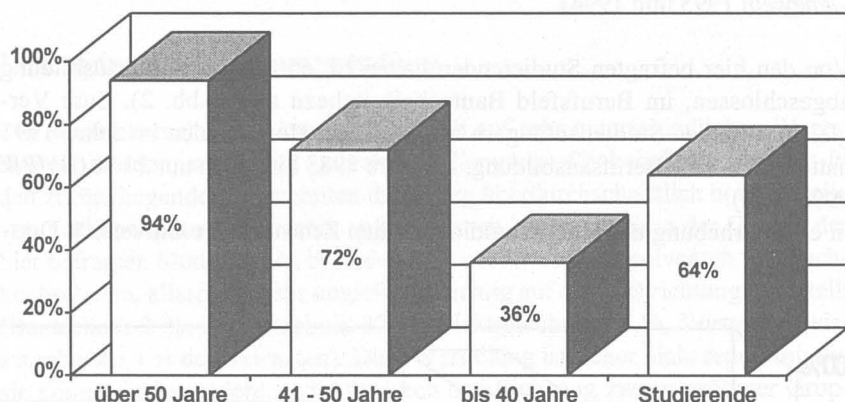


Abb. 3: Anteile der Lehrer/-innen (Studie Jenewein) und der Studierenden (vorliegende Studie) mit Berufsausbildung (Berufliche Fachrichtungen Elektrotechnik und Metalltechnik)

In diesem Zusammenhang ist noch ein Detailergebnis bemerkenswert: Wie in Abs. 3.2 bereits angemerkt, sind in der vorliegenden Untersuchung von den 46 Studierenden in der Fachrichtung Elektrotechnik 29 (63 %) Fachhochschulabsolventen. Von diesen haben nur 17 (60 %) eine Berufsausbildung abgeschlossen, weniger also als im Verhältnis zu erwarten. Auch wenn man die geringe Zahl der Befragten in Rechnung stellt, so weist diese Beobachtung dennoch darauf hin, daß die weit verbreitete Vorstellung, Studierende an Fachhochschulen bräuchten ganz selbstverständlich auch eine breitere Praxiserfahrung mit, keineswegs zutrifft (Abb.4).

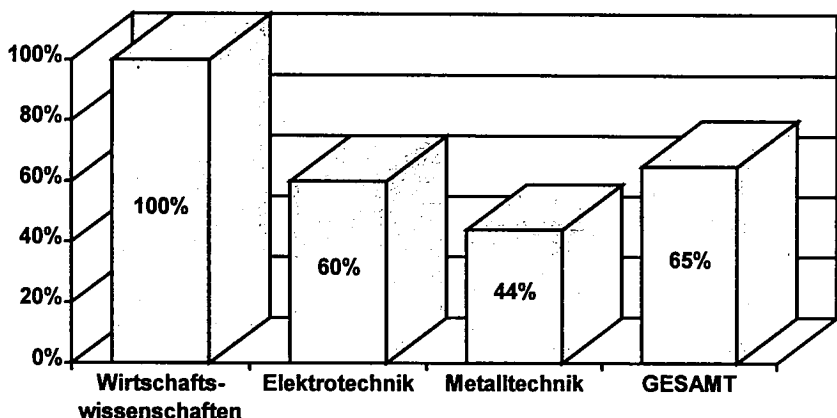


Abb. 4: Anteil der Studierenden (mit FH-Abschluß) mit Berufsausbildung

Unter den Studierenden, die eine Berufsausbildung absolviert haben, gibt es offenbar Vorlieben für bestimmte Ausbildungsberufe. In den vier Fachrichtungen wurden bevorzugt:

*Bautechnik:*

Tischler/Möbeltischler (65 %)

Bauzeichner (6 %)

Zimmerer (6 %)

*Elektrotechnik:*

Informationselektroniker (11 %)

Elektroinstallateur (9 %)

Energieanlagenelektroniker (9 %)

Fernmeldehandwerker (9 %)

*Metalltechnik:*

Kfz-Mechaniker/Automobilmechaniker (21 %)

Maschinenschlosser (12 %)

Technischer Zeichner (6 %)

*Wirtschaftswissenschaften:*

Bankkaufmann (36 %)

Industriekaufmann (24 %).

Die Ergebnisse lassen vermuten, daß es für die Lehramtsstudiengänge offenbar bevorzugte „Einstiegsberufe“ gibt, wobei die Frage offen bleiben muß, ob gerade diese es sind, die am ehesten eine auch auf andere Berufe transferfähige Praxiserfahrung vermitteln können.

Bemerkenswert sind die höchst unterschiedlichen Frauenanteile in den vorwiegend gewählten Berufen. In den Wirtschaftswissenschaften sind in beiden bevorzugten Berufen Frauen mit 68 % bzw. 66 % vertreten, unter den Studierenden mit 57 %. In der Fachrichtung Elektrotechnik kommen Frauen mit Berufsausbildung praktisch nicht vor. In der Fachrichtung Metalltechnik kommen fast alle Frauen mit Berufsausbildung über den Beruf der Technischen Zeichnerin. In der Fachrichtung Bautechnik ist der Beruf Bauzeichner/-in überwiegend mit Frauen besetzt (66 %), und im Beruf Tischler/Möbeltischler finden sich immerhin 13 % Frauen. Zusammengenommen scheint es also auch in Verbindung mit der Lehrerausbildung Berufe zu geben, die für Frauen attraktiver sind als andere bzw. die für Frauen eher einen Einstieg ins Lehramt eröffnen. Überspitzt gefragt: Sind die technischen Fachrichtungen für Frauen deshalb so wenig attraktiv, weil in ihren Berufen zu wenig mit Menschen umgegangen wird? Finden die Fachrichtungen Metalltechnik und Elektrotechnik bei Frauen deshalb so wenig Zuspruch, weil sie kaum „lebende“ Werkstoffe wie z.B. Holz verwenden? Bleiben Frauen der Fachrichtung Elektrotechnik deshalb fast ganz fern, weil in dieser Fachrichtung der Beruf der Zeichnerin relativ selten vorkommt?

### **3.4 Berufstätigkeit von Studierenden**

#### **3.4.1 Umfang der Berufstätigkeiten**

In allen Fachrichtungen waren mehr als zwei Drittel der Studierenden berufstätig, in der Bautechnik liegt der Anteil mit 88 % am höchsten (Abb. 5). Aufschluß darüber, wie viele Studierende in ihrem Ausbildungsberuf bzw. in verwandten Berufen (d.h. innerhalb des betreffenden Berufsfeldes) tätig waren und welche Dauer diese Tätigkeiten hatten, geben Abb. 6 und Abb. 7. Die ebenfalls recht umfangreichen sonstigen Berufstätigkeiten sind hier nicht dargestellt worden. Generell ist festzustellen, daß deutlich mehr als die Hälfte der Studierenden zusätzlich zu Praktikum oder Berufsausbildung in beachtlichem Umfang Berufserfahrungen in ihrem Berufsfeld erwerben.

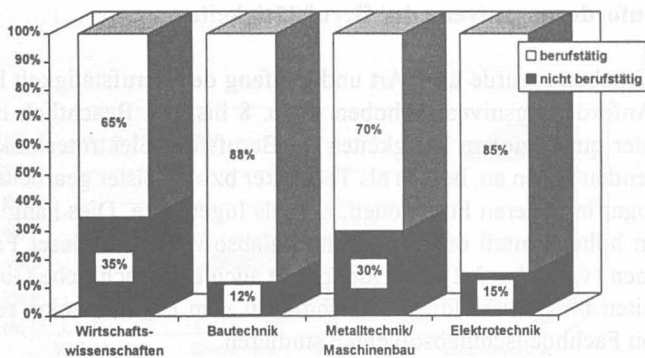


Abb. 5: Berufstätige Studierende (vor dem Studium und während des Studiums; ohne Ausbildung)

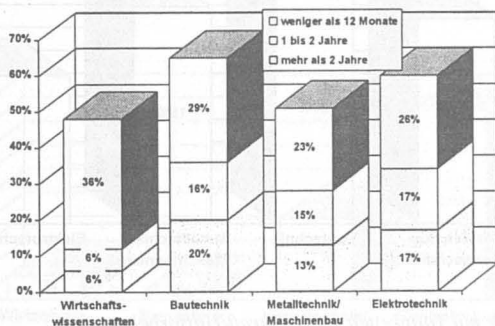


Abb. 6: Studierende mit Berufstätigkeit in ihrem Ausbildungsberuf

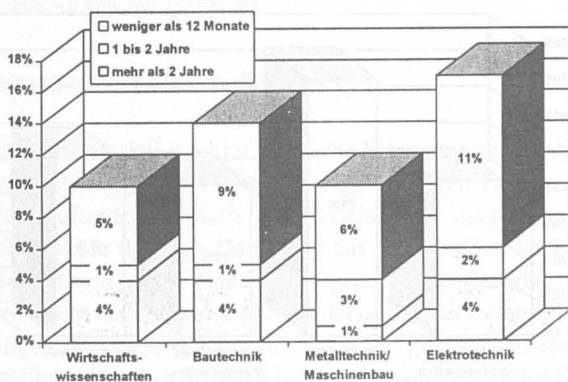


Abb. 7: Studierende mit Berufstätigkeit innerhalb ihres Berufsfeldes

### 3.4.2 Anforderungsniveau der Berufstätigkeiten

In der Erhebung wurde über Art und Umfang der Berufstätigkeit hinaus auch deren Anforderungsniveau erhoben (Abb. 8 bis 11). Beachtlich hoch ist der Anteil der qualifizierten Tätigkeiten im Berufsfeld Elektrotechnik: 11 % der Studierenden gaben an, bereits als Techniker bzw. Meister gearbeitet zu haben, 40 % sogar in höheren Funktionen, z.B. als Ingenieure. Dies hängt vermutlich mit dem hohen Anteil der Fachhochschulabsolventen in dieser Fachrichtung zusammen (vgl. Abs. 3.2). Hierfür spricht auch die beachtliche Quote höherer Tätigkeiten im Berufsfeld Metalltechnik, in dem ebenfalls eine relativ große Zahl von Fachhochschulabsolventen studieren.

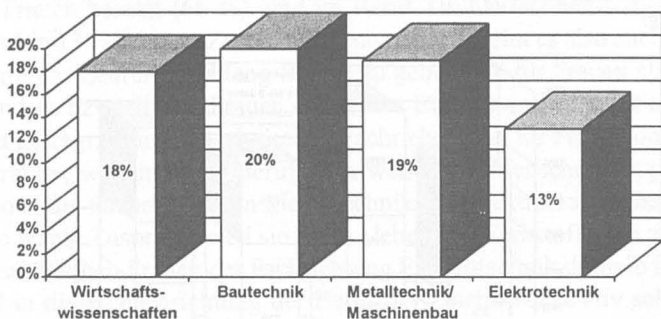


Abb. 8: Studierende mit Tätigkeiten als Hilfskraft/Hilfsarbeiter

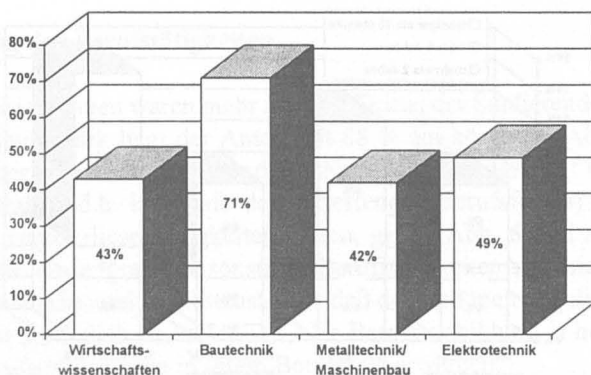


Abb. 9: Studierende mit Tätigkeiten als Fachangestellter/Facharbeiter

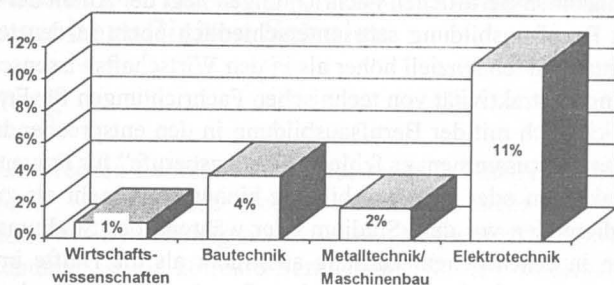


Abb. 10: Studierende mit Tätigkeiten als Techniker/Meister

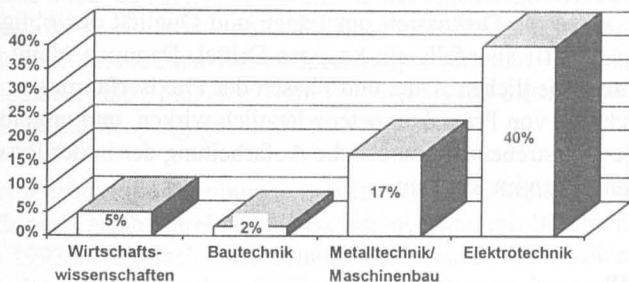


Abb. 11: Studierende mit höheren Tätigkeiten

## 4 Zusammenfassende Einschätzungen

Es sei nochmals betont, daß die hier referierte Erhebung keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben kann. Mit dieser gewichtigen Einschränkung sind die vorgelegten Befunde zu relativieren. Gleichwohl mag es angesichts der insgesamt nicht gerade üppigen Datenlage auf dem Gebiet der Lehrerausbildung gerechtfertigt sein, die in einer sehr begrenzten Studie ermittelten Ergebnisse doch zumindest als Hinweise auf die derzeitige Situation im Erwerb von Praxiserfahrungen der Studierenden zu nutzen. So gesehen, ist festzustellen:

- In den Beruflichen Fachrichtungen haben rd. zwei Drittel der Studierenden eine Berufsausbildung abgeschlossen.
- Es gibt keine Hinweise darauf, daß die nachwachsende Lehrergeneration



weniger Praxiserfahrungen mitbrächte als ihre Vorläufer; insgesamt hat der Trend zur Berufsausbildung vor dem Studium sich eher verstärkt.

- In den einzelnen Beruflichen Fachrichtungen liegt der Anteil der Studierenden mit Berufsausbildung sehr unterschiedlich hoch, in den technischen Fachrichtungen tendenziell höher als in den Wirtschaftswissenschaften.
- Die geringe Attraktivität von technischen Fachrichtungen für Frauen hängt vermutlich auch mit der Berufsausbildung in den entsprechenden Ausbildungsberufen zusammen; es fehlen „Einstiegsberufe“ für Frauen.
- Über Praktikum oder Berufsausbildung hinaus üben mehr als zwei Drittel der Studierenden vor dem Studium oder während des Studiums Berufstätigkeiten in beachtlichem Umfang aus, mehr als die Hälfte im erlernten Ausbildungsberuf oder in verwandten Berufen und mehr als die Hälfte auch auf dem Niveau von Facharbeiter-/Fachangestelltentätigkeiten und darüber.

Insgesamt ist demnach der Anteil der Studierenden mit ausgeprägten Praxiserfahrungen hoch; die Diskussion um Länge und Qualität des obligatorischen Praktikums betrifft allenfalls ein knappes Drittel. Dennoch bleibt die Frage, wie die unterschiedlichen Arten und Phasen der Praxiserfahrungen im Prozeß der Entwicklung von Praxiskompetenz letztlich wirken, und ungelöst ist nach wie vor die anzustrebende theoretische Aufarbeitung der in der Praxis gewonnenen Erfahrungen im Studium.

## Literatur

BADER, Reinhard; HABEL, Werner; v. LÜDE, Rolf: Professionalisierung und berufliche Alternativen von Lehrern. Ergebnisse einer empirischen Erhebung. Dortmund: Hochschuldidaktisches Zentrum der Universität Dortmund, 1984 (unveröffentlicht)

BfA - Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Blätter zur Berufskunde: Lehrer/Lehrerin an beruflichen Schulen. (Verfaßt von Reinhard Bader). Bielefeld: 11. Auflage 1994

BMBW - Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1993. Bad Honnef: 1993

JENEWEIN, Klaus: Betriebliche Berufspraxis - ein konstitutiver Bestandteil der Berufsschullehrerbildung in technischen Fachrichtungen. In: Die berufsbildende Schule 45(1993)6, S. 202-209

JENEWEIN, Klaus: Lehrerbildung und Betriebspraxis. Bochum: 1994

KMK - Kultusministerkonferenz: Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt mit Schwerpunkt Sekundarstufe II - Lehrbefähigung für Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens. Beschluß vom 5.10.1973

# **Die Hamburger Konzeption der Ausbildung der Lehrer an beruflichen Schulen**

## **1 Einleitung**

Auch heute sprechen Lehrende und Studierende in Hamburg noch von „Gewerbelehrern“, obwohl dieser Begriff längst nicht mehr im Vokabular der Studien- und Prüfungsordnungen vorkommt. „Lehramt an der Oberstufe - Berufliche Schulen“ ist die korrekte Bezeichnung für den Studiengang, in dem Lehrer für alle Arten von beruflichen Schulen ausgebildet werden. „Alle Arten“ ist doppeldeutig: Zum einen meint es neben der Berufsschule die anderen Formen beruflicher Schulen, d.h. die Berufsfachschule, die Fachoberschule usw., zum anderen sind aber auch die verschiedenen beruflichen Fachrichtungen gemeint, in denen ausgebildet wird. An der Hamburger Universität ist im Studiengang für das Lehramt an beruflichen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland die größte Zahl von Fachrichtungen vertreten, insgesamt elf, und - nicht zuletzt deshalb - gibt es in Hamburg bundesweit die meisten Studierenden in diesem Studiengang (mehr als 1.000).

Gegenwärtig erfährt die Hamburger Berufsschullehrerausbildung eine gravierende Änderung. Nach jahrelangen Diskussionen sind mit Beginn des Wintersemesters 1993/94 die fachwissenschaftlichen Anteile des Studiums neu geordnet worden: Das bisher dem Fachbereich Erziehungswissenschaft angehörende Institut für Gewerblich-Technische Wissenschaften ist aufgelöst worden. Ein Teil der Fachrichtungen wurde an die Technische Universität Hamburg-Harburg verlagert, ein anderer Teil an den Fachbereich Chemie der Universität.

Diese Maßnahme und die derzeitige Konzeption der Gewerbelehrerausbildung in Hamburg sind nur vor dem Hintergrund ihrer geschichtlichen Entwicklung zu verstehen. Nach der Darstellung der Organisation und Inhalte dieses Studienganges werden die Besonderheiten und Probleme der Hamburger Konzeption herausgestellt und aktuelle Entwicklungstendenzen skizziert.

## **2 Die Genese der Gewerbelehrerausbildung im Überblick**

Die Ausbildung der Lehrer für berufliche Schulen hat in Hamburg eine lange Tradition. Nach Einführung der Fortbildungsschulpflicht im Jahre 1919 ergab

sich die Notwendigkeit, hauptberufliche Lehrer für diese Schulen auszubilden. Es gab zwei Vorbilder, zwischen denen sich die gesetzgebende Bürgerschaft zu entscheiden hatte: die Ausbildung der Volksschullehrer und jene der Gymnasiallehrer.

Volksschullehrer wurden bis zum Ende des Ersten Weltkrieges in Deutschland in Lehrerseminaren auf ihren Beruf vorbereitet. Es handelte sich um einen nichtuniversitären Ausbildungsgang, der relativ schnell zu durchlaufen war. Etwa fünf Jahre nach Abschluß der Volksschule konnte der junge Mensch sein Ziel erreicht haben. Später wurde die Ausbildung dann entweder an Pädagogische Akademien verlegt oder an Universitäten durchgeführt.

Die Gymnasiallehrausbildung war dagegen seit Anfang des 19. Jahrhunderts eine universitäre. Es wurden die traditionellen Unterrichtsfächer (beispielsweise alte Sprachen, neue Sprachen, Naturwissenschaften oder Mathematik) studiert. Die Vorbereitung auf den Alltag des Lehrers, insbesondere auf das Unterrichten, überließ man der zweiten Phase, dem Referendariat. Das heißt, Pädagogik und Didaktik waren nicht Bestandteil des Studiums.

Hamburg hatte 1919 aufgrund des ersten Gesetzes der demokratisch gewählten Bürgerschaft eine Universität bekommen. Diese zeigte sich reformerischen Bemühungen gegenüber aufgeschlossen und übernahm die Aufgabe, Lehrer für alle Lehrämter (auch der Volksschullehrer) auszubilden. Den rechtlichen Rahmen dafür schaffte die Stadt durch ein entsprechendes Gesetz im Jahre 1926.

Aus diesem Grunde wurde auch die Ausbildung der Gewerbelehrer der Universität übertragen. In formaler Hinsicht diente die Volksschullehrerausbildung als Vorbild. Das Problem lag nur darin, daß es keine „Fächer“ wie bei den Lehrern allgemeinbildender Schulen für den beruflichen Bereich gab. Daher wurde ein „Gewerbekundliches Institut“ gegründet, das mit nebenamtlichen Lehrkräften arbeitete und der Schulbehörde (nicht der Universität) unterstand. Durch Gesetz vom 13. Dezember 1929 wurde der juristische Rahmen bestimmt.

Demnach war die Vorbedingung für die Aufnahme des mindestens sechsemestrigen, einphasigen Studiums neben der Hochschulreife eine mindestens zweijährige Berufstätigkeit. Im Studium wurden verlangt:

- schulpraktische Vorbereitung,
- wissenschaftliches Studium,

- fachkundliche Ausbildung,
- rechts- und staatswissenschaftliche Studien und
- naturwissenschaftlich-technische Studien.

Die rechts- und staatswissenschaftlichen Studien wurden damit begründet, daß jeder Lehrer der Berufsschule auch diese Fächer unterrichten sollte. Ferner ging man davon aus, daß in allen beruflichen Ausbildungsgängen naturwissenschaftlich-technische Aspekte zunehmend eine bedeutende Rolle spielen würden, daher sollten auch entsprechende Studien verbindlich sein. Insgesamt wird aus dieser Anlage des Studienganges eine bis heute erkennbare starke pädagogisch-didaktische Orientierung deutlich. Der Gewerbelehrer sollte nicht primär fachwissenschaftlicher Spezialist, sondern Klassenlehrer sein, der den gesamten Unterricht erteilt.

Bis etwa 1936 konnte sich diese Ausbildung halten, dann wurde sie von den Nationalsozialisten der neu gegründeten „Hochschule für Lehrerbildung“ übertragen und auf vier Semester verkürzt. Nach 1945 wurde an die Vorkriegsregelung angeknüpft und die universitäre Lehrerbildung wieder eingeführt, allerdings mit der Ausnahme, daß für die praktisch-pädagogische Ausbildung das Pädagogische Institut zuständig war. Dieses war, wie in der Weimarer Zeit, nicht ein Universitäts-, sondern ein Staatsinstitut. Die Verbindung zur Universität bestand darin, daß die Direktoren des Pädagogischen Instituts gleichzeitig Professoren für Erziehungswissenschaft in der Philosophischen Fakultät waren.

Ab 1960 wurde die Gewerbelehrausbildung zweiphasig. Durch die Einführung des Referendariats konnte der Schwerpunkt in der ersten Phase auf die wissenschaftlichen Studien gelegt werden. Mit der Einführung eines separaten Unterrichtsfaches wurde das Klassenlehrerprinzip partiell zugunsten einer fachlichen Akzentuierung aufgegeben.

Bei der Neustrukturierung der Universität im Jahre 1969 wurde dann der Fachbereich Erziehungswissenschaft gegründet, der für die Ausbildung aller Lehrer zuständig war und (bis auf die unten näher beschriebene Ausnahme) auch heute noch ist. Die Verantwortung für die Gewerbelehrausbildung verteilte sich dort auf zwei Fachausschüsse (später Institute): das Institut 11 (Gewerblich-Technische Wissenschaften) für die fachwissenschaftliche Ausbildung und das Institut 6 (Berufs- und Wirtschaftspädagogik) für die berufspädagogischen Studien einschließlich der Fachdidaktiken beruflichen Lernens. Unter dem gemeinsamen Dach des Fachbereichs Erziehungswissenschaft wurde also eine institutionelle Trennung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik vorge-

nommen. Dies führte einerseits zur Aufwertung der Fachwissenschaften und außerdem zum Selbstverständnis der Fachdidaktiken als genuiner Teil der Erziehungswissenschaft. Gleichzeitig führte die Ansiedlung der fachwissenschaftlichen Studienanteile bei der Erziehungswissenschaft zu der einmaligen Situation, daß technisch-naturwissenschaftlich orientierte Wissenschaften mit ihren Laboratorien und Werkstätten direkt in einen pädagogischen Handlungsrahmen integriert wurden. Damit ergab sich für diese Fachwissenschaften die Chance, sich von ihren namenspendenden Herkunftswissenschaften zu lösen und als eigenständige Wissenschaftsansätze mit dem Anwendungsziel der Lehre weiterzuentwickeln.

Dieser Stand war bis vor wenigen Monaten gültig. Die aktuelle Situation und sich abzeichnende Entwicklungen werden in den nächsten Kapiteln beschrieben.

### **3 Die Organisation und Gestaltung des Gewerbelehrerstudiums**

Die lange und wechselvolle Geschichte der Hamburger Berufsschullehrerausbildung hat mit der Prüfungsordnung von 1982 eine vorläufige Abrundung erfahren. Diese Prüfungsordnung gilt für alle Lehrämter und weist für die Ausbildung der Lehrer an beruflichen Schulen in einzelnen Bereichen besondere Bestimmungen auf.

Üblicherweise haben die Universitäten zu den Prüfungsordnungen, die zumeist von den für die Schulen zuständigen Ministerien beziehungsweise Senatsverwaltungen erlassen werden, Studienordnungen auszuarbeiten. Die Studienordnungen bezeichnen Gegenstand und Art der Lehrveranstaltungen und der geforderten Studienleistungen.

Die Studienordnungen für die Gewerbelehrerausbildung sind in Hamburg noch vorläufig, das heißt, daß die zuständige Behörde sie zwar zur Kenntnis genommen, aber noch nicht genehmigt hat. Ob und wann das geschehen wird, ist nicht bekannt.

In aller Regel wird nach diesen Studienordnungen tatsächlich studiert. Zwischen den Studienordnungen und den Prüfungsordnungen bestehen jedoch - wie an vielen anderen Hochschulen auch - erhebliche Divergenzen. Die Prüfungsordnungen legen in der Regel nur formale Mindestbedingungen fest, während die Studienordnungen ein in sich abgeschlossenes Curriculum mit

aufeinander sinnvoll aufgebauten Studiensequenzen beinhalten. Die jeweilige Studienordnung wird konkretisiert durch den Studienplan, der eine zeitliche Gliederung vorschlägt.

Das Studium dauert einschließlich der neunmonatigen Prüfungsphase 9 1/2 Semester und umfaßt drei Bereiche, die parallel studiert werden: die berufliche Fachrichtung, die Erziehungswissenschaft und das Unterrichtsfach. Gemäß dem Beschluß der Kultusministerkonferenz von 1973 ist das Verhältnis der Studienanteile wie folgt:

- berufliche Fachrichtung ca. 50 %, d.h. etwa 80 Semesterwochenstunden (SWS)<sup>1</sup>,
- Unterrichtsfach ca. 25 %, d.h. rund 40 SWS und
- Erziehungswissenschaft ca. 25 %, d.h. rund 40 SWS.

In der Erziehungswissenschaft sind die Fachdidaktiken der beruflichen Fachrichtung und die des Unterrichtsfaches enthalten. Darüber hinaus gibt es auch in der beruflichen Fachrichtung eine fachwissenschaftlich-fachdidaktische Veranstaltung sowie ein Praktikum zur Unterrichtsplanung.

Die Abschlußprüfung umfaßt mündliche und schriftliche Prüfungen in allen drei Fächern sowie die Anfertigung einer wissenschaftlichen Hausarbeit, wobei von den Studierenden frei gewählt werden kann, aus welchem der drei Bereiche das Thema gestellt werden soll. Nach Schätzungen verteilen sich die Hausarbeiten je zur Hälfte auf erziehungswissenschaftliche und fachwissenschaftliche Themenstellungen. Dabei ist zu berücksichtigen, daß aufgrund der Einstellungspraxis einiger Bundesländer, die nur Absolventen mit einer fachwissenschaftlichen Hausarbeit einzustellen bereit sind, das Wahlverhalten der Studierenden beeinflußt wird.

### **3.1 Das Studium der beruflichen Fachrichtungen**

Die beruflichen Fachrichtungen sind in ihrer Bezeichnung und Ausrichtung an den Berufsfeldern orientiert. In Hamburg kann neben gewerblich-technischen, hauswirtschaftlichen und auf Gesundheit bzw. Körperpflege bezogenen Fachrichtungen auch die Fachrichtung Wirtschaft studiert werden. Wie auch an anderen Standorten spricht man dabei von der „Handelslehrer-Ausbildung“, die zur Zeit jedoch weitgehend separat neben der Gewerbelehrausbildung durchgeführt wird. Den Studierenden der Fachrichtung Wirtschaft wird auf Antrag nach dem Staatsexamen der akademische Grad Diplomhandelslehrer/-in zuerkannt.

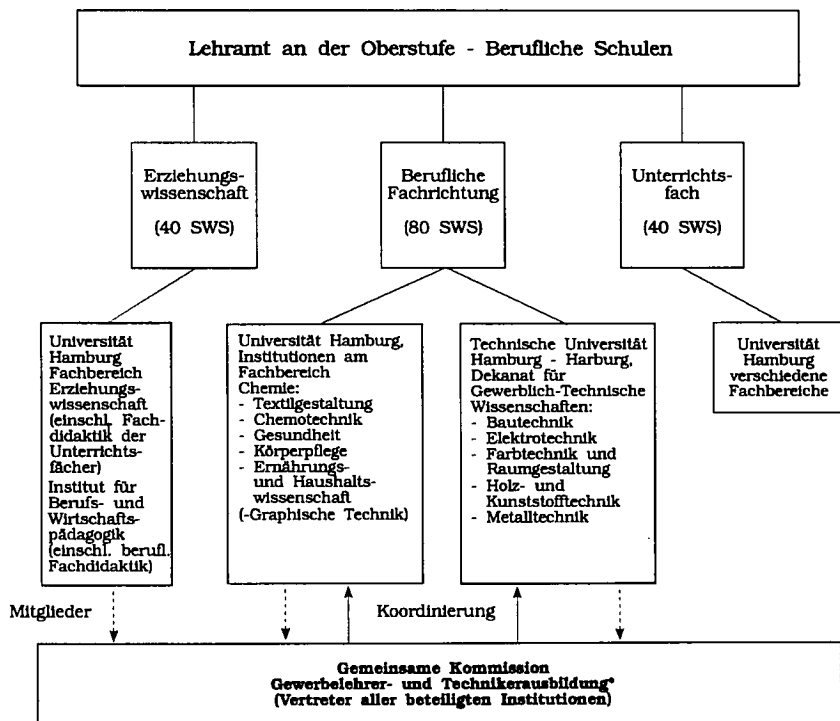
Voraussetzung für die Aufnahme eines Gewerbelehrerstudiums an der Universität Hamburg ist neben der allgemeinen Hochschulreife<sup>2</sup> die Absolvierung eines mindestens einjährigen einschlägigen Praktikums beziehungsweise - und das ist die Regel - einer abgeschlossenen Berufsausbildung. In Hamburg ist es zur Zeit im Prinzip möglich, dreizehn Fachrichtungen zu studieren:

- Bautechnik,
- Chemotechnik,
- Elektrotechnik,
- Ernährungs- und Haushaltswissenschaft,
- Farbtechnik und Raumgestaltung,
- Gesundheit,
- (Graphische Technik),
- Holz- und Kunststofftechnik,
- Körperpflege,
- Metalltechnik,
- (See- und Hafenwirtschaft),
- Textil- und Bekleidungstechnik und
- Wirtschaftswissenschaften.

Die „Graphische Technik“ ist durch personelle Veränderungen seit Mitte der achtziger Jahre de facto nicht mehr zu studieren. Eine Besonderheit stellt die Fachrichtung See- und Hafenwirtschaft dar, die durch Hamburgs Lage und Wirtschaftsstruktur bedingt ist, aber kein vollständiges Lehrangebot aufweist. In Einzelfällen wird für die Studierenden ein individuelles Curriculum zusammengestellt.

Seit dem WS 1993/94 werden die beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Elektrotechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung, Holz- und Kunststofftechnik sowie Metalltechnik an der Technischen Universität Hamburg-Harburg studiert. Die anderen gewerblichen Fachrichtungen sind in einem neu geschaffenen Institut des Fachbereichs Chemie der Universität zusammengefaßt. Um den Zusammenhalt der beruflichen Fachrichtungen im Rahmen der Gewerbelehrerausbildung zu wahren und den eigenständigen Charakter der Fachwissenschaften im Sinne von Lehramtsstudiengängen zu sichern, wird eine „Gemeinsame Kommission“ eingerichtet, die Koordinierungsaufgaben wahrnimmt.

Das folgende Schaubild verdeutlicht die Strukturen:



- \* Techniklehrer sind Studierende für das Lehramt der Grund- und Mittelstufe mit dem Unterrichtsfach Technik (3 unterschiedliche Schwerpunkte). Sie sind organisatorisch mit der Gewerbelehrausbildung verbunden.

## 3.2 Das Studium der Unterrichtsfächer

Im Rahmen des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen können zur Zeit folgende Unterrichtsfächer studiert werden:

- Biologie,
- Chemie,
- Deutsch,
- Englisch,
- Erdkunde,



- Evangelische Religion,
- Französisch,
- Geschichte,
- Informatik,
- Mathematik,
- Physik,
- Sozialwissenschaften,
- Spanisch,
- Spezielle Wirtschaftslehren und
- Sport.

Es ist in Hamburg möglich, als zusätzliches Wahlfach „Berufliche Rehabilitation“ zu studieren. Dieses Sachgebiet wird durch eine hauptamtliche Professur im Institut für Behindertenpädagogik vertreten.

Die Unterrichtsfächer werden in den jeweiligen Fachbereichen studiert, die Didaktik der Unterrichtsfächer dagegen im Fachbereich Erziehungswissenschaft. Da es fast keine speziellen Veranstaltungen für Lehrerstudenten in den jeweiligen Fachbereichen gibt, besuchen diese solche Veranstaltungen, die sich an Hauptfachstudenten der jeweiligen Disziplinen richten. Diese Situation wird von den Studierenden häufig als unbefriedigend empfunden, insbesondere auch, weil dadurch oft der von der Kultusministerkonferenz festgelegte Stundenrahmen für das Unterrichtsfach erheblich überschritten werden muß.

Nicht alle Unterrichtsfächer sind mit allen beruflichen Fachrichtungen kombinierbar. Die folgende Übersicht gibt darüber detailliert Auskunft:

*Die folgenden Fachrichtungen:*

Bautechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung, Gesundheit, Holz- und Kunststofftechnik, Körperpflege, Metalltechnik, Textil- und Bekleidungstechnik *dürfen nicht* mit Erdkunde, Französisch oder Spanisch verbunden werden.

*Weiter dürfen nicht* verbunden werden:

Chemotechnik mit Chemie, Erdkunde, Französisch oder Spanisch

Elektrotechnik mit Erdkunde, Französisch, Physik oder Spanisch

Ernährungs- und Haushaltswissenschaft mit Erdkunde, See- und Hafenwirtschaft mit Französisch oder Spanisch

Wirtschaftswissenschaften mit Biologie, Evangelische Religion oder Sozialwissenschaft mit Schwerpunkt Wirtschaft.

### 3.3 Das Studium der Erziehungswissenschaft

Für das Studium der erziehungswissenschaftlichen Anteile wird den Studierenden folgender Aufbau empfohlen:

Die erziehungswissenschaftlichen Anteile des Studiums setzen sich aus „Sequenzen“ zusammen. Die (allgemein-)erziehungswissenschaftliche Sequenz umfaßt einen relativ kleinen Studienanteil. Kernstück ist dagegen die berufspädagogische Sequenz mit vier aufeinander aufbauenden Lehrveranstaltungen. Neben diesen beiden Teilen wird den Fachdidaktiken ein hoher Stellenwert eingeräumt: Die didaktische Sequenz der beruflichen Fachrichtung umfaßt einschließlich Schulpraktikumsbegleitung fünf Veranstaltungen mit insgesamt zehn Semesterwochenstunden, die des Unterrichtsfaches weitere acht Stunden.

In der fachdidaktischen Sequenz sind die erste und die letzte Veranstaltung (Didaktisches Seminar I und didaktisches Seminar IV) fachrichtungsübergreifend angelegt, d.h. sie werden von Studierenden unterschiedlicher beruflicher Fachrichtungen gemeinsam besucht. Dagegen sind die beiden Veranstaltungen Didaktisches Seminar II („Fachdidaktische Ansätze und Konzeptionen im Be-

	ERZIEHUNGS- WISSENSCHAFT	BERUFSPÄDA- GOGIK	DIDAKTIK		WAHLBEREICH
			FACHRICHTUNG	UNTERRICHTS- FACH	
1		BPI/ BP Hospitationen			Vorveranstaltungen mit
2	EW I		DID I		Bezug zur EW
3		BP II	DID II		
4	Befäh.-Linie		DID III		
5			Seminar zum Schulpraktikum (1)	DID I	Zeitpunkt
Ferien			Schulpraktikum		
6	Hauptseminar EW	BP III	Seminar zum Schulpraktikum (2)		Egal
7		BP IV	DID IV	DID II	
8	4 SWS	12 SWS	10 SWS	8 SWS	6 SWS

reich ...“) und Didaktisches Seminar III („Analyse, Planung und Durchführung beruflichen Unterrichts im Bereich ...“) speziell für die jeweilige Fachrichtung konzipiert. Hier muß eine kleine Einschränkung vorgenommen werden: Aufgrund der engen Verwandtschaft zwischen Bautechnik, Holz- und Kunststofftechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung werden diese drei Fachrichtungen in einer Veranstaltung mit innerer Differenzierung angeboten.

Inhaltlich wird im ersten fachdidaktischen Seminar (Didaktisches Seminar II) die Theorie der jeweiligen Fachdidaktik (soweit eine solche denn überhaupt schon existiert) erarbeitet. Es handelt sich also um Themenbereiche wie „Fachdidaktik als Teil der Didaktik bzw. der Erziehungswissenschaft“, um Fragen der KMK (Kultusministerkonferenz)-Lehrpläne und der Lehrpläne der einzelnen Bundesländer, um die Rolle der Ausbildungsordnungen in der betrieblichen Berufsausbildung und ihrer Wirkung auf die schulischen Anteile. Ferner werden aber auch - vorbereitend auf das folgende Seminar „Didaktik III“ unterrichtsrelevante Themenbereiche intensiv behandelt wie „Handlungsorientierter Unterricht“, „Offener Unterricht“, „Schlüsselqualifikationen und Probleme ihrer Vermittlung“ oder „Didaktische Reduktion“.

Das Didaktische Seminar III ist sehr stark auf das Unterrichtsgeschehen selbst bezogen. Die Studierenden hospitieren möglichst für einige Stunden in einer Berufsschulklasse, in der sie später auch mindestens einen Unterrichtsversuch unternehmen.

Die Vorbereitung des Unterrichtsversuchs gestaltet sich je nach Fachrichtung unterschiedlich, sie kann beispielsweise so erfolgen: Es werden Gruppen zu je sechs Studierenden gebildet, von denen je zwei für eine Doppelstunde Unterricht verantwortlich sind. Jeder hält also eine Stunde (erster oder zweiter Teil einer Doppelstunde) und hospitiert bei fünf Unterrichtsstunden. Die Auswertung wird dann gemeinsam mit dem für die Lehrveranstaltung Verantwortlichen vorgenommen, häufig nimmt auch ein Lehrer der jeweiligen Schule an den Auswertungsgesprächen teil.

Der Praxisbezug des Studiums wird insbesondere durch drei Veranstaltungen hergestellt: Die „Berufspädagogischen Hospitationen“ sind gemäß Studienplan für das erste Semester vorgesehen; in dieser Lehrveranstaltung werden verschiedene Bildungseinrichtungen besucht, die für die Berufsbildung eine wichtige Funktion besitzen. Im (fach-)didaktischen Seminar III - wie erwähnt - hospitieren die Studierenden zunächst in einer Berufsschulklasse, in der sie im weiteren Verlauf des Seminars unter Anleitung einen Unterrichtsversuch durchführen. Das Schulpraktikum, das über eine Dauer von vier Wochen etwa

in der Mitte des Studiums angelegt ist, wird in begleitenden Seminaren vor- und nachbereitet.

## **4 Zusammenfassende Schlußbemerkungen**

In der Berufsschullehrerausbildung an der Universität Hamburg besteht traditionell eine starke erziehungswissenschaftliche Akzentuierung. Dieses zeigt sich beispielsweise in der institutionellen Verankerung der Fachdidaktiken (sowohl jenen der beruflichen Fachrichtungen, als auch jenen der Unterrichtsfächer) im Fachbereich Erziehungswissenschaft. Bis vor wenigen Monaten waren auch die gewerblich-technischen Wissenschaften in den Fachbereich Erziehungswissenschaft eingebunden. Darin kam das Bestreben zum Ausdruck, die Fachwissenschaften nicht ingenieurmäßig, sondern lehrorientiert zu betreiben. Es darf jedoch nicht übersehen werden, daß der institutionelle Rahmen zwar eine normierende Kraft ist, aber die inhaltliche Ausgestaltung des Lehrangebots auch vom Selbstverständnis des jeweiligen Wissenschaftlers abhängig ist.

Die nunmehr vollzogene Auslagerung der fachwissenschaftlichen Anteile hatte weniger konzeptionelle als institutionelle Gründe. Ein Institut, das gleichzeitig für eine große Anzahl beruflicher Fachrichtungen zuständig ist, mußte von der Personal- und Mittelausstattung zwangsläufig den Charakter eines „Superinstituts“ haben, womit ständige Auseinandersetzungen um Ressourcen innerhalb des Fachbereichs vorprogrammiert waren. Dieses Dilemma ist mit der neuen Konzeption und Verteilung der Zuständigkeiten an die TU Hamburg-Harburg und an den Fachbereich Chemie zunächst beseitigt. Die Neukonzipierung und Teilung der fachwissenschaftlichen Studienanteile muß allerdings als Kompromißlösung betrachtet werden. Die Unterschiede im wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse zwischen den nunmehr verlagerten Fachrichtungen und den bereits dort etablierten Disziplinen lassen die Befürchtung aufkommen, daß die spezifischen Belange des Unterrichts in der Berufsschule mit der Zeit zu wenig berücksichtigt werden könnten. Schließlich richtet sich die künftige Lehre an zwei unterschiedliche Absolventengruppen (Ingenieure bzw. Naturwissenschaftler und Berufsschullehrer).

Mit der Kompromißlösung sind damit auch einige neue Probleme geschaffen: Für die gewerblich-technischen Wissenschaften gilt es zunächst, ein neues Selbstverständnis zu entwickeln und zu klären, welche besondere Rolle eine solche Disziplin im Rahmen der technischen Wissenschaften an einer Technischen Universität spielen kann. Hier ist auf erste konzeptionelle Überlegungen

zu verweisen, die eine an der Berufstätigkeit von Facharbeitern orientierte Forschung zum Ausgangspunkt haben.

Im Rahmen der Gewerbelehrerausbildung ist zu fragen, ob die institutionelle Zersplitterung der Studienanteile zu einer Desorientierung der Studierenden führt oder ob diese sich trotz des Studiums an zwei Universitäten bzw. an verschiedenen Fachbereichen ein eigenständiges Selbstbewußtsein als Gewerbelehrer bewahren können. Es wird nicht zuletzt darauf ankommen, ob es der „Gemeinsamen Kommission“ gelingt, eine genügende Integrationskraft zu erzeugen. Zur Zeit ist es noch nicht möglich, zu bilanzieren, inwieweit sich durch die Neuregelung Vor- und Nachteile für die Studierenden ergeben.

## **Anmerkungen**

- 1 Angestrebt wird, einen Anteil von ca. 10 Semesterwochenstunden zur freien Wahl freizuhalten.
- 2 Die Hochschulzugangsberechtigung kann in Hamburg auch durch den Abschluß einer Fachhochschule oder den „Besonderen Hochschulzugang für Berufstätige“ (§ 31a Hamburgisches Hochschulgesetz) erworben werden. Allerdings ist die Zahl der Studienplätze für diese Personengruppen auf je 5 % kontingiert.

## **Literatur**

- BANNWITZ, A., RAUNER, F. (Hrsg.): Wissenschaft und Beruf. Berufliche Fachrichtungen im Studium von Berufspädagogen des gewerblich-technischen Bereichs. Bremen 1993.
- GEIBLER, G.: Eingliederung der Lehrerbildung in die Universität. Das Hamburger Beispiel. Weinheim und Basel 1973.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz zur Ausbildung der Lehrer für das berufliche Schulwesen vom 5. Oktober 1973.
- LANGE, H.: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihr Aufgabenbereich. Historisch-systematische Einführung für das Studium. Manuskript. Hamburg 1989.
- MARTIN, W. u.a.: Lehre in den Gewerblich-Technischen Wissenschaften. In: EWI-Report. Nachrichten und Kommentare aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Hamburg, Wintersemester 1993/94, S. 19-25.
- MARTIN, W. u.a.: Die Entwicklung des Gewerbelehramtsstudiums in Hamburg. In: BANNWITZ/RAUNER, S. 88-108.

- MARTIN, W., PANGALOS, J.: Gewerblich-Technische Wissenschaften. Zur Begründung einer jungen Wissenschaftstradition. In: BANNWITZ/RAUNER, S. 75-85.
- PAHL, J.-P., RUPPEL, A.: Berufswissenschaften beruflicher Fachrichtungen sind notwendig! In: *berufsbildung*, 20/1993, S. 39-40.
- RUDAT, A., SALNER, M.: Studiengang Gewerbelehramt in Hamburg: Vom eigenständigen Studienzentrum in eine ungeklärte Zukunft. Hamburg, 2. Auflage 1991.
- SCHULENBURG, W.: Die Neuordnung der Hamburger Gewerbelehrerbildung. In: *DBFSch*, H. 12/1965, S. 882-902.
- Studienführer. Informationen zum Studium in Hamburg. Herausgegeben von der Pressestelle der Universität Hamburg. Hamburg 1993.



## **Reformansätze in der Lehrerbildung für berufliche Schulen an der TU Berlin**

In diesem Beitrag wird zunächst die Geschichte der Ausbildung der Lehrer für berufliche Schulen des gewerblich-technischen Bereichs nach dem 2. Weltkrieg in Berlin dargestellt. Eine systematische Aufarbeitung entsprechender Quellen ist bisher nicht geleistet worden, daher können die Spezifika der jeweiligen Veränderungen und die Reformansätze hier nur grob skizziert werden. Der Beitrag geht im weiteren auf die Arbeiten des Studienreformprojektes zur Berufsschullehrerbildung an der TU Berlin ein, das seit März 1991 an der Neukonzeption des entsprechenden Studiengangs arbeitet.

### **1 Der Berliner Weg zur Akademisierung der Gewerbelehrerbildung**

Die Entwicklung der Berufsschullehrerbildung in Berlin nahm wegen der Lage der Stadt nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges einen besonderen Verlauf. Das Schulgesetz für die gesamte Stadt Berlin aus dem Jahr 1948 war von schulreformerischen Ansätzen aus der Weimarer Zeit und vom Einheitsschulgedanken geprägt. Diesem Konzept entsprechend wurde für die Ausbildung der Lehrkräfte die Pädagogischen Hochschule Berlin eingerichtet. Die PH in Berlin-Lankwitz gliederte sich dabei in eine allgemeinpädagogische Abteilung (I) und eine berufspädagogische Abteilung (II). In ihr wurden Berufsschullehrer bis in die 60er Jahre unter dem langjährigen Leiter *Adolf Schwarzlose* ausgebildet, der sich bis zum Schluß vehement für eine eigenständige Berliner Lehrerbildungskonzeption einsetzte.<sup>1</sup> Sein Reformansatz prägte die erste Phase in der Gewerbelehrerbildung Berlins nach dem 2. Weltkrieg.

Während die Handelslehrerbildung bereits 1949 zusätzlich an der Freien Universität aufgenommen wurde, gab es zwar Mitte der 50er Jahre Bestrebungen zur Verlagerung der Gewerbelehrer-Ausbildung an die Technische Universität, aber erst nach dem Mauerbau setzten sich allmählich die Kräfte durch, die sich vor allem mit zwei Argumenten für die Akademisierung der Ausbildung einsetzten:

- die Notwendigkeit der Anpassung an die westlichen Bundesländer und
- die Möglichkeit des Eintritts der Lehrer in den höheren Dienst.<sup>2</sup>



Die im Lehrerbildungsgesetz von 1958 vorgesehene Zusammenarbeit aller Berliner Hochschulen in der Lehrerbildung wurde für die Gewerbelehrer aufgegeben, als die Technische Universität allein die Ausbildung von „Studienräten mit technisch-wissenschaftlichem Fach“ übernahm. An der PH wurde sie 1968 eingestellt.<sup>3</sup>

Die TU hatte diese Aufgabe aber nur unter der Bedingung übernommen, daß die Studierenden das vorhandene Lehrangebot für Diplom- und Wirtschaftsingenieure mitnutzten<sup>4</sup> und sich in die entsprechenden Diplom-Studiengänge einschrieben<sup>5</sup>. Die Wahl der Erstfächer wurde damit auf die an der TU vertretenen Fachgebiete Maschinenbau, Elektrotechnik, Bauwesen und Lebensmittelchemie eingeschränkt. Darüberhinaus verpflichtete sich die TU lediglich, einen Lehrstuhl für Pädagogik einzurichten, der Ende 1967 besetzt wurde. Eine Übernahme von Lehrkräften aus der Pädagogischen Hochschule gab es nicht.

Der für die ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge zuständige Prüfungsausschuß entwickelte ein „Modell für die Ausbildung zum Studienrat mit technisch-wissenschaftlichem Fach“, das zur Grundlage der 1969 verabschiedeten „Verordnung über die Erste (Technisch-wissenschaftliche) Staatsprüfung für das Lehramt des Studienrats“ wurde. Dabei richtete man sich nach dem Vorbild der Studienratsausbildung für Gymnasien und der Ingenieurausbildung. Das Ergebnis war der folgende Studienaufbau, der in acht Semestern zu absolvieren sein sollte:<sup>6</sup>

- das technisch-wissenschaftliche Studienfach mit ca. 100 Semesterwochenstunden,
- das politisch-wirtschaftswissenschaftliche Studienfach mit 60 SWS,
- das „allgemeine Studium“ mit 24 SWS,
- ein vierwöchiges Schulpraktikum.

Das „allgemeine Studium“ zerfiel in Anteile von Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie, Philosophie und Politologie, das „politisch-wirtschaftswissenschaftliche Studium“ in Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre, Recht und Sozialkunde.

Das Angebot verteilte sich auf mehrere Fakultäten (später Fachbereiche) und Institute, je nach vorhandener Lehrkapazität der entsprechenden Diplom- und Magisterstudiengänge. Zwei Zitate von Zeitzeugen charakterisieren diese Ausbildung folgendermaßen:

„Der Studienplan ist additiv aus unverbundenen und verschiedenartigen Leistungsanforderungen der Einzelfächer zusammengefügt. Es fehlt ein strukturierendes Prinzip, das deutlich das Kernstudium sichtbar macht und den Bezug zur Berufspraxis herzustellen sucht.“<sup>7</sup>

„Die Integrationsleistung wird dann dem einzelnen Studenten angelastet: In seinem Kopf soll er die separaten Studienanteile miteinander verknüpfen.“<sup>8</sup>

## **2 Veränderungen der Studienpläne und Reformansätze in den 70er Jahren**

Bereits kurz nach dem Beginn der Ausbildung an der TU gab es erste Reformversuche. 1970 erarbeitete eine „Studienratskommission“ unter Vorsitz von *Joachim Dikau* zwölf Rahmenthesen für die Erarbeitung neuer Studienpläne und einer Zwischenprüfungsordnung<sup>9</sup>, die weitgehende strukturelle Veränderungen im Aufbau des Studiums vorschlugen. Daneben wurde ein Vorschlag für eine veränderte Berufsschullehrer-Ausbildung der graduierten Ingenieure entwickelt<sup>10</sup>. Auch eine Unterkommission des Akademischen Senats beschäftigte sich mit einem „Modell zur Neugestaltung der Lehrerbildung an der TUB“<sup>11</sup>, das sich auf die Gewerbelehrer konzentrierte.

Doch diese Ideen kamen in der neu eingesetzten "Gemeinsamen Kommission für das Studium zum Studienrat mit einem technisch-wissenschaftlichen Fach" (GKSt) kaum zur Geltung. Maßstab blieben weiterhin die Prüfungsordnung von 1969, das Lehrerbildungsgesetz und das vorgegebene Lehrangebot der Diplom- und Masterstudiengänge der TUB.

Neuen reformerischen Aufschwung gab es nach der Gründung des Instituts für Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften (IBG)<sup>12</sup>, an dem die Gewerbelehrerstudierenden nun den größten Teil ihres nicht-technischen Studiums absolvierten. Ihre Zahl hatte sich Anfang der 70er Jahre vor allem durch FH-Absolventen explosionsartig auf über 1300 erhöht, was bei Stellen- und Personalknappheit zu chaotischen Studienverhältnissen führte. Die Lehrkapazitäten wurden nur sehr zögernd erweitert.

Mit großem Engagement gelang es dem ersten Vorsitzenden der GKSt, *Friedrich Edding* schließlich, den Vertretern der ingenieurwissenschaftlichen Fächer eine Reduzierung des beruflichen Erstfaches auf etwa 80 SWS abzurufen und ihnen klar zu machen, daß „Berufsschullehrer eine andere Ausbildung brauchen als Diplomingenieure“.<sup>13</sup>

Das Lehrangebot des Berliner „Allgemeinen Faches“ wurde um größere Anteile in Soziologie, Psychologie und Philosophie auf 30 SWS, kurzzeitig sogar auf 40 SWS<sup>14</sup> erweitert. Die Schulpraxis blieb allerdings auf 2 SWS Orientierungspraktikum und 4 SWS Schul- und Unterrichtshospitation beschränkt, didaktische Veranstaltungen gab es nur in Ansätzen.

Am IBG wurde ein Konzept für ein integriertes Grundstudium erprobt, das ein Orientierungs- und ein fachwissenschaftlich/fachdidaktisches Grundlagenprojekt beinhaltete<sup>15</sup>. Das anspruchsvolle Konzept fand jedoch keinen Niederschlag in den Studien- und Zwischenprüfungsordnungen von 1976 und 1978, die für alle beruflichen Fachrichtungen den Übergangszustand mit sog. Gesamtstudienplänen beendete. Vor allem die Einführung der neuen Zwischenprüfungen und die Reduktion der Anerkennung von Studienleistungen auf lediglich 2 Semester für FH-Absolventen führte zu großer Unzufriedenheit der Studierenden, rapider Abnahme der Studierendenzahlen und zur Abwanderung an andere Universitäten. Auch 1977 wurden die Kritikpunkte in einer Sonderausgabe der TU-Zeitung<sup>16</sup> formuliert und Veränderungsvorschläge unterbreitet. Höhepunkt dieser Reformphase war eine Tagung Anfang Mai 1979, wo ausführlich die Probleme des Berufsschullehrer artikuliert, diskutiert und dokumentiert wurden.<sup>17</sup>

### 3 Stagnation in den 80er Jahren

Weitere Veränderungen in den Rahmenbedingungen für den Berufsschullehrerstudiengang ergaben sich infolge der Novellierung des Lehrerbildungsgesetzes von 1978 und durch die Überführung der Pädagogischen Hochschule Berlin in die Universitäten im Jahre 1980. Der Studienanteil in "Erziehungswissenschaft und einer anderen Sozialwissenschaft", der nun obligatorisch für alle Lehramter wurde, hatte lediglich einen Umfang von 20 SWS<sup>18</sup>. Außerdem waren jetzt als Zweitfächer neben Sozialkunde Fächer wie Deutsch, Englisch, Mathematik und Chemie wählbar. Ein Fortschritt war die Ausweisung von jeweils 10 % fachdidaktischen Anteilen im Erst- und Zweitfach. Daraus ergibt sich die bis heute geltende Verteilung der Semesterwochenstunden:

Die Studienanteile in der Erziehungswissenschaft und den anderen Sozialwissenschaften gingen vom aufgelösten IBG in die Zuständigkeit des neugegründeten Fachbereichs 22 (Erziehungs und Unterrichtswissenschaften) über. Dort wurde ein Institut für Berufliche Bildung und Weiterbildungsforschung (IBW) gegründet, an das *Wolf-Dietrich Greinert* für das Lehrgebiet Berufspädagogik berufen wurde. Für die Fachdidaktik aller beruflichen Fachrichtungen wurde

<b>Erstfach (Berufliche Fachrichtung)</b>	<b>80 SWS</b>
<b>inkl. Fachdidaktik (8 SWS)</b>	
<b>Zweites Fach</b>	<b>60 SWS</b>
<b>inkl. Fachdidaktik (6 SWS)</b>	
<b>Erziehungswiss. Studium</b>	<b>20 SWS</b>
<b>inkl. eine andere Sozialwissenschaft<sup>19</sup> (8 SWS)</b>	

erst 1985 eine Professur für den Bereich Metalltechnik mit *Heinz-H. Erbe* besetzt.

Die neue Prüfungsordnung für die Ersten Staatsprüfungen für die Lehrämter (1. Lehrer PO 1982) legte u.a. fest, daß die schriftliche Hausarbeit nur noch im Erstfach angefertigt werden durfte. Die Rahmenvorgaben dieser Ordnung boten wenig Spielraum für die Pläne eines spezifischen Aufbaustudiums für Fachhochschulabsolventen,<sup>20</sup> die Anfang der 80er Jahre noch den weitaus größten Anteil der Studierenden ausmachten. Stattdessen wurden, um dem Schwund an Studierenden entgegenzuwirken, von der GKSt die „beruflichen Fachrichtungen“<sup>21</sup> Lebensmitteltechnologie, Gestaltungstechnik, sowie Land- und Gartenbauwissenschaften mit drei Studienrichtungen hinzugenommen.<sup>22</sup>

Die Interessen am IBW verlagerten sich mehr auf die Etablierung eines Studiengangs „Diplom-Berufspädagogik“ für den Bereich der außerschulischen Berufs- und Weiterbildung, der nach einem Modellversuch schließlich Ende 1989 als Hauptstudiums-Studiengang mit dem Abschluß „Diplom-Berufspädagoge“ eingerichtet wurde<sup>23</sup>.

Im übrigen herrschte in Sachen Berufsschullehrer-Ausbildung an der TU bis Ende der 80er Jahre weitgehend Funkstille.

#### **4 Neuere Veränderungen im Berufsschullehrerstudiengang**

Nachdem 1988 das 75jährige Bestehen einer Gewerbelehrausbildung in Berlin mit einem programmatischen Vortrag von *Karlwilhelm Stratmann* began-

gen worden war,<sup>24</sup> bildete sich in Zusammenhang mit dem studentischen Streik im Wintersemester 1988/89 eine Initiative zur Reform des Berufsschullehrerstudiengangs, die sich für neue Lehrangebote und eine Strukturveränderung einsetzte und in den entsprechenden Gremien mitarbeitete. Als erste Reformansätze wurden gemeinsamen Veranstaltungen im Grundstudium für alle Berufsschullehrerstudierenden in Physik und Mathematik entwickelt und die Überarbeitung der meisten Studienordnungen für die beruflichen Fachrichtungen in Angriff genommen. Dabei ging das Bestreben dahin, die hohe Zahl von Studienrichtungen mit jeweils eigenen Ordnungen nach Berufsfeldern zusammenzufassen und Spezialisierungen erst im Hauptstudium anzusiedeln. Inzwischen sind die meisten Studienordnungen überarbeitet worden, wobei neben den gemeinsamen Veranstaltungen teilweise auch neue Inhalte und größere Wahlmöglichkeiten eingearbeitet werden konnten. Durch Verabschiedung einer Ergänzungsstudienordnung ist es inzwischen für Fachhochschulabsolventen<sup>25</sup> wieder möglich, ins Hauptstudium des Erstfaches einzusteigen.

In jüngster Zeit ist es zu einer leichten Aufweichung der Anwendungspraxis der starren Studienordnungen und der zeitaufwendigen Novellierungspraxis gekommen. Kleinere Änderungen im Lehrangebot müssen nun nicht mehr unbedingt zu Studienordnungsänderungen führen und bei der Wahl der Themen für die wissenschaftliche Hausarbeit deutet sich eine größere Offenheit für fachdidaktische Fragestellungen an.

Seit 1990 läuft das Berufungsverfahren für zwei weitere Didaktikprofessuren in den beruflichen Fachrichtungen. Nur mit Hilfe massiven Drucks und durch ständiges Nachhaken von Studierenden in allen Instanzen konnte bis Oktober 1993 wenigstens die Stelle für die beruflichen Fachrichtungen Bau- und Gestaltungstechnik mit *Ernst Uhe* besetzt werden.

Nach der Vereinigung Berlins haben sich durch Fusion der Land- und Gartenbauwissenschaften aus der Technischen Universität und der Humboldtuniversität für die Berufsschullehrerausbildung Veränderungen ergeben, die wegen mangelnder Kooperation noch zu keiner tragfähigen Lösung geführt haben.

## **5 Die Arbeit des Studienreformprojektes zum Berufsschullehrerstudium an der TU Berlin**

Ab 1989 wurde auf Initiative der Studierenden ein Studienreformprojekt zur Neukonzeption des Berufsschullehrerstudiums aus Landesmitteln „zur Verbesserung der Lehre und zur Studienreform“ gefördert. Es wurde mit zwei studen-

tischen Tutoren<sup>27</sup> und später zusätzlich mit einem wissenschaftlichen Mitarbeiter besetzt und dem Institut für Berufliche Bildung und Weiterbildungsforschung zugeordnet.

Ziel war es zunächst, mit verschiedenen Methoden eine Analyse des derzeitigen Berufsschullehrerstudiums durchzuführen, um daraus Folgerungen für eine Neukonzeption des Studiengangs abzuleiten. Dazu gehörten z.B. Befragungen, Expertengespräche, Diskussionen, Workshops und die Durchführung einer Tagung<sup>28</sup>.

Der Erfassung der aktuellen Situation im Studiengang der Berufsschullehrer diente eine schriftliche Befragung aller eingeschriebenen Studierenden. Dabei wurden ihre Vorstellungen zur Verbesserung der Studiensituation erfragt und ausgewertet. Die Studierenden sprachen sich z.B. für eine Vergrößerung des Umfangs sowie für den qualitativen Ausbau der Fachdidaktik aus, um damit

1. eine bessere Kooperation zwischen Schule und Hochschule,
2. eine stärkere Integration und Verknüpfung der verschiedenen Disziplinteile (z.B. durch Projektansätze) zu erreichen.

Gefordert wurde eine Abkehr von dem bisherigen additiven Studium und eine stärkere Orientierung der Berufsschullehrerausbildung am Berufsfeld und den Bedürfnissen der Berufsschule. Viele Studierende bemängelten das Studium der naturwissenschaftlichen Grundlagenfächer mit Diplom-Ingenieurstudierenden und forderten in diesem Bereich eigene Lehrveranstaltungen.

Des weiteren wurde eine Erweiterung des erziehungswissenschaftlichen Anteils, insbesondere in Psychologie gefordert, wobei die Art der bisherigen Durchführung jedoch kritisiert wurde.

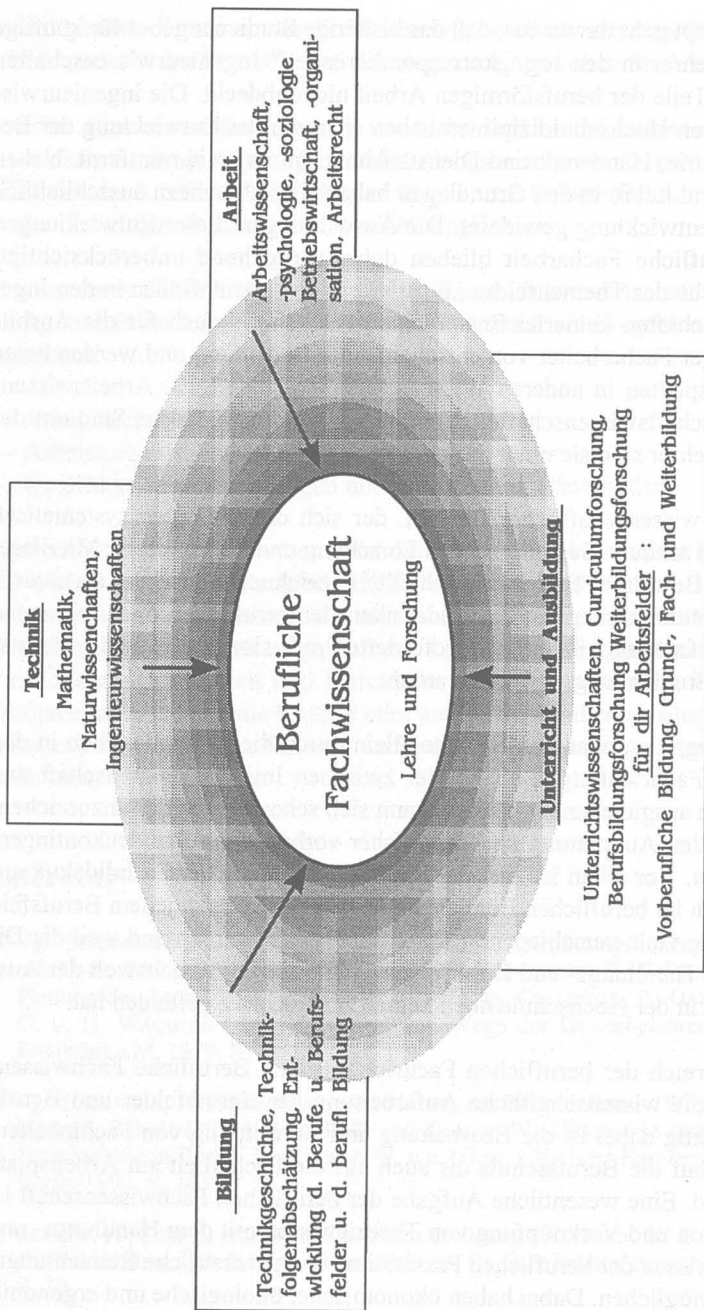
Als Kernproblem stellte sich für das Reformprojekt die bloße Zuordnung des Studiengangs zu ingenieurwissenschaftlichen Erstfächern und das Fehlen eines eigenständigen Lehrangebotes heraus, das nur formal durch eine Gemeinsame Kommission zusammengehalten wird.

Da es kein eigenes Modell der Berufsschullehrerausbildung an der TU Berlin gab, war es notwendig, sich mit aktuellen Modellen der Berufsschullehrerausbildung anderer Bundesländer auseinanderzusetzen<sup>29</sup>. Dazu führte das Reformprojekt im Januar 1992 eine Fachtagung durch, auf der geladene Experten diese Modelle<sup>30</sup> vorstellten und mit den Teilnehmern diskutierten.

Die Auswertung der Referate und der Diskussionsbeiträge<sup>31</sup> ergab folgende Ergebnisse:

- Der Ausbau und die Professionalisierung der Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen ist notwendig, um endlich in ausreichendem Maße für die Lehrertätigkeit in der beruflichen Bildung zu qualifizieren.
- Die Einrichtung eines Zentrums im Studium, das für die organisatorische und inhaltliche Ausgestaltung des Studiums verantwortlich ist, ist anzustreben. Der Kernbereich sollte bei den Fachdidaktikern oder durch die Fachdidaktiker gebildet werden.
- Zur Attraktivitätssteigerung des Berufsschullehrer - Studienganges sollte ein Universitätsabschluß eingerichtet werden, der in stärkerem Maße auch für andere Lernorte neben der Berufsschule qualifiziert.
- Es wurde festgestellt, daß es zwar eine „Berufliche Fachrichtung“ aufgrund der KMK-Richtlinie von 1973 gibt, aber eine verbindliche inhaltliche oder qualitative Definition fehlt.
- Eine Konzentration der Berufsschullehrerausbildung, geordnet nach Fachrichtungen, auf weniger Standorte wurde befürwortet, damit eine bessere personelle und finanzielle Ausstattung möglich wird.

Für ein einzelnes Reformprojekt sind diese Probleme nicht lösbar, doch wurde der Versuch gewagt, dem Kernproblem der Berufsschullehrerausbildung seit ihrer Akademisierung näher zu kommen, nämlich der Beschreibung und Ausfüllung des Begriffs der „Beruflichen Fachrichtung“. Das Reformprojekt konzentrierte sich in der nächsten Arbeitsphase auf diese konzeptionelle Arbeit und entwickelte unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Sitzungen der Arbeitsgemeinschaft der Hochschulinstitute für Gewerblich-technische Bildung (HGTB) einen eigenen Vorschlag für die Struktur der beruflichen Fachrichtung<sup>32</sup> (s. Abb.1).



(c) Reformprojekt  
TU Berlin 10/93

Abb.1: Neue Struktur der Beruflichen Fachrichtung



Dieses Konzept geht davon aus, daß das bisherige Studienangebot für künftige Berufsschullehrer in den sog. „korrespondierenden“ Ingenieurwissenschaften wesentliche Teile der berufsförmigen Arbeit nicht abdeckt. Die ingenieurwissenschaftlichen Hochschuldiziplinen haben sich von der Entwicklung der Berufe in Industrie, Handwerk und Dienstleistung immer weiter entfernt. Neben Forschung und Lehre in den Grundlagen haben sie sich nahezu ausschließlich der Technikentwicklung gewidmet. Die Auswirkungen dieser Entwicklungen auf die berufliche Facharbeit blieben dabei weitgehend unberücksichtigt. Weite Bereiche des Themenfeldes „Berufsförmige Arbeit“ finden in den Ingenieurwissenschaften keinerlei Entsprechung. Sie sind jedoch für die Ausbildung künftiger Facharbeiter von entscheidender Bedeutung und werden heute nur in Teilaspekten in anderen Wissenschaftsbereichen (z.B. Arbeitswissenschaft, Wirtschaftswissenschaften, Soziologie) bearbeitet. In das Studium der Berufsschullehrer sind sie nicht integriert.

Es fehlt ein wissenschaftlicher Bereich, der sich dieser Fragen systematisch annimmt und sie zum Gegenstand von Forschung und Lehre macht. Mit dieser von uns als „Berufliche Fachwissenschaft“<sup>33</sup> bezeichneten Disziplin als natürlichem Partner der bisherigen Fachdidaktiken der beruflichen Fachrichtungen und der Berufspädagogik kann die geforderte Professionalisierung des Berufsschullehrer-Studiengangs erreicht werden.

Die Hoffnung, die genannten Defizite allein durch die Fachdidaktiken in den beruflichen Fachrichtungen als Mittler zwischen Ingenieurwissenschaft und Berufsschule ausgleichen zu können, kann sich schon wegen der unzureichenden personellen Ausstattung und dem bisher vorhandenen Stundenkontingent nicht erfüllen. Vor allem ist aber der traditionelle Bezug der Fachdidaktik auf *ein* Schulfach im beruflichen Bereich nicht anwendbar, da in jedem Berufsfeld an der Schule viele verschiedene Fächer unterrichtet werden und weil die Dimension des Handlungs- und Erfahrungswissens aus der Arbeitswelt der Auszubildenden in der Hochschule noch keine Entsprechung gefunden hat.

Der Kernbereich der beruflichen Fachrichtung, die Berufliche Fachwissenschaft, soll die wissenschaftliche Aufarbeitung der Berufsfelder und Berufe leisten. Wichtig dabei ist die Bearbeitung und Vermittlung von Fachinhalten, die sowohl auf die Berufsschule als auch auf die Facharbeit am Arbeitsplatz bezogen sind. Eine wesentliche Aufgabe der beruflichen Fachwissenschaft ist die Integration und Verknüpfung von Theoriewissen mit dem Handlungs- und Erfahrungswissen der beruflichen Praxis, um eine ganzheitliche Betrachtungsweise zu ermöglichen. Dabei haben ökonomische, ökologische und ergonomische Gesichtspunkte, z.B. bei den neuen Technologien und ihren Folgen im

jeweiligen Berufsfeld, sowie die Umsetzung von Sachverhalten für die Berufsschule und auf den betrieblichen Arbeitsplatz einen hohen Stellenwert.

Parallel dazu sind andere Formen von Lehr- und Lernsituationen im Studium zu realisieren. Projektförmiges und handlungsorientiertes Lernen soll die Qualifikation der Studierenden und ihre Fähigkeit zur Selbstreflektion fördern, was in der derzeitigen Studienstruktur nicht möglich ist.

Zur weiteren Differenzierung der Beruflichen Fachwissenschaft wurden vorläufig drei Bereiche unterschieden, zu denen auch ein Fragenkatalog entwickelt wurde:

- Arbeitstechniken und Arbeitsverfahren;
- Arbeitsorganisation und Arbeitsgestaltung;
- Qualifikationsanforderungen und Qualifizierungsmethoden.

Aufbauend auf diese Vorarbeiten ist das Reformprojekt nun dabei, beispielhaft für einige berufliche Fachrichtungen Vorschläge für ein neustrukturiertes Lehrangebot zu erarbeiten. Die Diskussion des Konzepts im Institut und in den Gremien der Universität zeigt, daß zur Umsetzung des Reformansatzes noch viel Überzeugungsarbeit und Durchhaltevermögen notwendig ist. Es ist die Aufgabe und zugleich die Chance aller am Berufsschullehrer-Studiengang Beteiligten, die Vorschläge für eine sachgerechte Neugestaltung der Ausbildung zu nutzen.

## Literatur

- 1 Vgl. SCHWARZLOSE, A.; Das Ende der Berliner Lehrerbildungskonzeption. In: Zeitschrift für Pädagogik 13. Jg (1967) S. 169ff. und EDDING, F.; Erfahrungen bei der Planung der Ausbildung von Gewerbelehrern. In: COLLINGRO, P., GAFGA, H., THIEL, G. u. H. WÄCHTER (Hrsg.); Irrwege und Wege der Gewerbelehrer-Ausbildung. Frankfurt a.M. 1979, S. 12f.
- 2 Vgl. FAULSTICH, P.; Gewerbelehrausbildung am Beispiel Berlin (West). In: Berufsbildende Schule (1977) H. 1, S. 20 und KAROW, W.; Geschichte der gewerblichen Berufsschule in Berlin. In: KAROW, W. u.a. (Hrsg.); Berliner Berufsschulgeschichte Berlin 1994, S. 243
- 3 GERMER, H.; Schule, Hochschule und Lehrerbildung - Kontakte. In: Fedke, H. und G. Radde (Hrsg.); Reform und Realität in der Berliner Schule. Braunschweig 1991, S. 30
- 4 EDDING 1979 a.a.O. S. 14

- 5 Präsident der TU Berlin (I/1); Entwicklung, Situation und Möglichkeiten der Verbesserung der „Gewerbe“-Studienratsausbildung an der TUB. Vorlage Nr. A 033/88 für die 149. Sitzung des Kuratoriums der TU Berlin am 15.12.1988, S. 2
- 6 FAULSTICH 1977 a.a.O. S. 21
- 7 DIKAU, J.; Lehrerbildung an der Technischen Universität Berlin. In: TUB - Zeitschrift der Technischen Universität Berlin- 2. Jg. 1970, S. 357
- 8 BARTZ, V.; Die kostengünstigste Lösung eines bildungspolitischen Problems. In: BERUFLICHE BILDUNG - BERUFSBILDUNGSPOLITIK - BERUFSSCHULLEHRER-AUSBILDUNG. Festschrift für Friedrich Edding. Berlin 1977, S. 27
- 9 Vgl. DIKAU, J.; Die neuen Rahmenthesen zur Reform des Studiums der Lehrer mit technischem Fach. In: TUB 2. Jg (1970) S. 462-464
- 10 LAUBE, E.; Berlin: Berufsschullehrer-Ausbildung an der TU. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 68. Jg. (1972) H. 12, S. 489 ff.
- 11 TU-Information Extra Nr. 5/72 vom 8.2.1972, 15 Seiten.
- 12 FAULSTICH, P.; Lehrerbildung an der TU Berlin. In: TUB 7. Jg.(1975), S. 265 f.
- 13 HARBORDT, S.; Friedrich Edding und das IBG. In: Berufliche Bildung...1977 a.a.O., S. 22
- 14 GEORG, W. u. U. LAUTERBACH; Studiengänge für das Lehramt an beruflichen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1979, S. 131
- 15 BARTZ, V., BRULEZ, D. und K. KOCHMAN; Projektorientiertes Lernen im Grundstudium. In: TUB 8.Jg. (1976), H. 3, S. 1007-1029
- 16 Technik im Diplomstudiengang = Schmalspurstudium für Lehrer? = TU-INFO-EXTRA Nr. 5/77 vom 19.4.1977, 20 Seiten.
- 17 COLLINGRO, P. u.a. (Hrsg); Wege und Irrwege der Gewerbelehrer-Ausbildung. Frankfurt a.M. 1979
- 18 GERMER 1991 a.a.O., S. 33
- 19 Es muß zwischen Philosophie, Politologie, Psychologie und Soziologie gewählt werden.
- 20 COLLINGRO, P. u.a.; Begründung und erste Ausführung eines Konzeptes zur Requalifizierung von Fachhochschulabsolventen für ihren Beruf als Gewerbelehrer. In: COLLINGRO, P. u.a. 1979, a.a.O., S. 158 ff. und COLLINGRO, P.; Zur Stellung der Fachdidaktik in der „Gewerbelehrausbildung“ an der TU Berlin. In: HOPPE, M. (Hrsg.); Technikentwicklung, Berufsausbildung und Lehrerbildung im Metallbereich. Frankfurt/M. 1982, S. 176 f.

- 21 In Berlin wird für die „Speziellen Fachgebiete“ lt. KMK-Rahmenvereinbarung von 1973 auch der Begriff „Berufliche Fachrichtung“ verwendet.
- 22 Vgl. Präsident der TU Berlin (I/1) 1988, a.a.O., S. 3
- 23 GREINERT, W.-D.; Der Studiengang „Diplom- Berufspädagogik“ an der TU Berlin. In: GREINERT, W.-D., PASSE-TIETJEN, H. u. H. STIEHL; Berufsfeld und Qualifizierung von Betriebsausbildern. TUB-Dokumentation Weiterbildung H. 19, Berlin 1989, S. 187 ff.
- 24 STRATMANN, K.; Die Qualifizierung des Gewerbelehrers - eine ungelöste Aufgabe. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 84. Bd.(1988), H. 6 , S. 483 ff.
- 25 Amtliches Mitteilungsblatt der TU Berlin Nr. 4/1991 vom 15. August 1991
- 27 DITTMANN, R. u. M. STROHMEIER; Bericht zum Reformprojekt der GKSt vom 1.7. 1989 - 31.12.1989, Januar 1990 und: Präsident der Technischen Universität Berlin (Hrsg.); Rechenschaftsbericht des Präsidenten der TU Berlin Berichtszeitraum 1.3.89 - 28.2.90, Berlin 1991, S. 84 f.
- 28 Zur Arbeit des Reformprojektes gibt es inzwischen drei Reader bzw. Berichte:  
1. Studienreformprojekt Berufsschullehrer (Hrsg); BerufsschullehrerInnen-Ausbildung an der TU Berlin. -Tagungsreader- Berlin Dezember 1991. 2. Studienreformprojekt BerufsschullehrerInnen (Hrsg); Ergebnisbericht I. Berlin Juni 1992.  
3. MEHNERT, H., EISEN, G., JAEGER, A., MÜNTER, C. u. B. SEIDLER; Neukonzeption der beruflichen Fachrichtung im Studium zum Berufsschullehramt an der TU Berlin. Berlin März 1993
- 29 MEHNERT u.a. 1993, a.a.O., S. 16-31
- 30 Beiträge von Klaus DRECHSEL, Peter GERDS, Werner HABEL und Antonius LIPSMEIER. In: Studienreformprojekt 1991, a.a.O., S. 26-78
- 31 Studienreformprojekt 1992, a.a.O., S. 20-26
- 32 Zum folgenden s. ausführlich: MEHNERT u.a. 1993, a.a.O., S. 35 ff.
- 33 Eingeführt und begründet in: MEHNERT u.a. 1993, a.a.O., S. 43 f.



### **III Perspektiven der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen**



## Professionalisierung von Gewerbelehrern/-innen

### Integrative Studienanteile als Kernstück eines Darmstädter Modells

#### 1 Da ist Bewegung im Land

Das Thema Professionalisierung der Gewerbelehrer/-innen steht derzeit nicht nur in Darmstadt auf der Tagesordnung<sup>1</sup>. Seit Mitte der 80er Jahre findet die Auseinandersetzung um die angemessene Form der Qualifizierung und um die Studiengestaltung ähnlich extensiv und kontrovers statt wie in den 50er und Anfang der 60er Jahre. Seinerzeit ging es um die Akademisierung der Gewerbelehramtsausbildung, die sukzessive durchgesetzt wurde (Sommer 1992, S. 36 f; Rützel/Schapfel 1993, S. 11 ff). Damals wie heute sind es gesellschaftliche Wandlungs- und Modernisierungsprozesse, die erheblichen Handlungsdruck erzeugen und Auslöser für die verstärkte Diskussion um die Neuorientierung und Neugestaltung der Gewerbelehramtsausbildung sind. Es gibt eine Vielzahl von Aktivitäten und bereits realisierte Veränderungen.

Beispiele dafür sind:

- Baden-Württemberg hat zum WS 91/92 an den Universitäten Karlsruhe und Stuttgart den Diplomstudiengang Technikpädagogik mit dem Abschluß Diplom-Gewerbelehrer eingeführt (Lipsmeier 1991, S. 434 f; Sommer 1992, S. 41), der sich am Studiengang des Diplom-Handelslehrers bzw. dem Konzept des pädagogisch versierten Techniklehrers orientiert (Grüner 1986, S. 547 ff).
- In Bremen wurde ein BLK-Modellversuch „Ausbildung von Pädagogen für alle Lernorte in der beruflichen Bildung“ durchgeführt, in dem ein doppelqualifizierender Studiengang mit dem Abschluß Diplom-Berufspädagoge entwickelt werden sollte, der das 1. Staatsexamen einschließt (Gerds/Passe-Tietjen 1991).
- An der TU Berlin gibt es seit 1991 ein „Studienreformprojekt zum Berufsschullehrer/-innenstudium“, dessen Vorläufer ein 1989 gegründetes studentisches Studienreformprojekt war. In diesem Projekt werden, vor dem Hintergrund studentischer Kritik, Ansätze zur Weiterentwicklung der be-



ruflichen Fachrichtung zu einer „Beruflichen Fachwissenschaft“ und neuen Studienformen, z.B. Projektveranstaltungen, entwickelt (Mehnert 1992, S. 45 ff.).

- In Schleswig-Holstein gibt es Überlegungen, eine eigene Gewerbelehrer-ausbildung zu etablieren. Sie soll an der Fachhochschule Flensburg und an der Bildungswissenschaftlichen Hochschule Flensburg eingerichtet werden, die das Studium gemeinsam organisieren und anbieten sollen. Konzeptionell ist ein Studium geplant, das mit der Lehramtsprüfung oder mit dem Diplom (Diplom-Berufspädagoge) abschließt. Es soll offen sein für Seiteneinsteiger und über die Didaktik beruflichen Lernens das Studium der Berufspädagogik und der allgemeinen Erziehungswissenschaften mit dem Studium der beruflichen Fachrichtung verzahnen.
- Die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat Grundsätze für das Studium beschlossen (vgl. Dokumentation im Anhang). Danach sind sämtliche Studiengänge für Lehrer an beruflichen Schulen als Diplom-Studiengänge anzubieten. Das Studienangebot soll sich aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der Beruflichen Fachrichtung bzw. Fachwissenschaft und einem Wahlpflichtbereich zusammensetzen. Zugelassen werden soll ein möglichst breites Fächerspektrum. Die Diplomarbeit soll in der Regel in Berufs- und Wirtschaftspädagogik geschrieben werden. Aussagen zu den Studienformen gibt es nicht.

Als besonders problematisch wird das Studium der beruflichen Fachrichtung beurteilt. Die Arbeitsgemeinschaft der Hochschul Institute für gewerblich-technische Berufsbildung (HGTVB), der Institute der Universitäten Bremen und Hamburg sowie der neuen Bundesländer Dresden, Chemnitz und Magdeburg angehören, entwickelt und forciert deshalb das Konzept der eigenständigen beruflichen Fachrichtung als Berufswissenschaft der Berufspädagog/-innen (Rauner 1993). Diese Orientierung auf die Neufindung bzw. Neuordnung der beruflichen Fachrichtung ist sicher notwendig, stellt aber unserer Einschätzung nach nur die Verbesserung eines Teilbereiches der Ausbildung von Lehrer/-innen für das berufliche Schulwesen in Aussicht.

Wir verfolgen in diesem Beitrag eine andere Richtung, die darauf zielt, die gesamte Studienstruktur in den Blick zu nehmen. Dabei sind die veränderten Inhalte in den beruflichen Schulen, der Wandel der Jugend, die neuen Anforderungen, die sich aus neuen Ausbildungsmethoden ergeben, sowie der Blick auf die pädagogischen Handlungsfelder der Lehrer/-innen, die Orientierungs-

punkte, aus denen Gestaltungskriterien für das Studium abgeleitet werden. Umrisse eines Darmstädter Modells der Gewerbelehramtsausbildung werden skizzenhaft die konkrete Perspektive verdeutlichen.

## **2 Orientierungspunkte für die Neugestaltung — Didaktisches Viereck**

Das berufliche Schulwesen in seiner strukturellen Heterogenität, als zukünftiges Tätigkeitsfeld der Student/-innen hat eine Komplexität erreicht, die es nicht mehr erlaubt, aus der Untersuchung der Tätigkeitsstruktur der Lehrenden an beruflichen Schulen direkt deren notwendiges Kompetenzspektrum zu ermitteln. Daher untersuchen wir mittels des Rasters des Didaktischen Vierecks - dem Verhältnis von Inhalten, Methoden, Schüler/-innen, Lehrer/-innen - jene gesellschaftlichen und beruflichen Wandlungsprozesse, die auf das Qualifikationsprofil von Berufspädagog/-innen unmittelbar einwirken.

### **2.1 Inhalte**

Bezugspunkte für die Inhalte der beruflichen Qualifizierung von Berufspädagog/-innen sind die berufliche Praxis und die (einschlägigen) Wissenschaften. Sowohl die Inhalte der Fachpraxis als auch die der Wissenschaften sind beschleunigten Wandlungsprozessen unterworfen.

Die Inhalte der beruflichen Praxis verändern sich durch eine komplexer werdende Arbeitsumwelt, die immer weniger durchschaubar ist. Planungs- und Ingenieurwissen vergegenständlichen sich in Programmen. Durch die Vernetzung verschiedener Bereiche werden Einzelsysteme miteinander verknüpft. Das Arbeitshandeln ist nicht mehr Teil des Herstellungsprozesses, es dient im wesentlichen der Aufrechterhaltung einer komplexen, störanfälligen Produktion. Dabei greift der Facharbeiter in Handlungsketten ein, die oft den gesamten Ablauf umfassen. Sein Eingriff wirkt auf diese Handlungsketten zurück. In den Vordergrund der Tätigkeit treten vorausschauendes Planen, Bewerten, Entscheiden, das Denken in Systemen und das Arbeiten mit komplexen Anwenderprogrammen. Zu deren Beherrschung sind nicht nur Schlüsselqualifikationen, sondern auch neues, spezialisiertes Wissen erforderlich. Hinzu treten neue Formen der Arbeitsorganisation, die ein hohes Maß an professioneller Kommunikation und Kooperation erfordern. Die Kommunikation und Kooperation werden unter den Bedingungen der Effektivierung der Arbeitsprozesse gestaltet wozu spezifische Qualifikationen benötigt werden.

In den Wissenschaften beschleunigen sich die Entwicklungen neuer Verfahren, Systeme, Methoden und der Wissenszuwachs. Dies gilt sowohl für die Bezugswissenschaften der Fachtheorie als auch für die der allgemeinbildenden Fächer. Es entstehen neue Formen der Verflechtung zwischen den Disziplinen, neue Spezialisierungen und neue Disziplinen wie z.B. die Automatisierungstechnik oder die Informationstechnik.<sup>2</sup>

Problematischer allerdings, als die Weiterentwicklung und Veränderung der beiden inhaltlichen Bezugspunkte berufliche Praxis und Wissenschaften, ist die strukturelle Inkongruenz zwischen diesen. Durch die Entwicklungen in beiden Bereichen wird die Differenz zwischen dem systematischen Fachwissen und dem operativen bzw. erfahrungsbasierten Wissen nicht kleiner. Trotz der Verwissenschaftlichung der Produktion nähern sich die Pole Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug nicht an (Rützel 1994).

Einerseits wird durch das Schlüsselqualifikationskonzept und die Handlungsorientierung das operative Wissen gestärkt. Andererseits erhält das systematische Fachwissen insofern einen höheren Stellenwert, als das objektivierende Wissen der Fachwissenschaft geeignet ist, einen strukturierenden Überblick über technische Zusammenhänge und die Gestaltung von Arbeitssystemen zu erhalten. Dadurch nimmt die Bedeutung der Auseinandersetzung mit allgemeinen theoretischen Grundlagen zu. Damit die Theorie kompetenzerweiternd und handlungswirksam werden kann, ist sie jedoch auf die Tätigkeitsprozesse zu beziehen und im Aneignungsprozeß mit dem erfahrungsbasierten Wissen zu verbinden. Dieser Zusammenhang gilt auch für das Studium.

*Für die Gestaltung des Studiums ist sowohl das Problem des beschleunigten Wissenszuwachses als auch die Verbindung mit der beruflichen Tätigkeit und dem erfahrungsbasierten Wissen zu lösen.*

## **2.2 Methoden**

Das Spektrum der Methoden hat sich erheblich erweitert. In betrieblichen Modellversuchen und in der beruflichen Weiterbildung sind handlungs- und erfahrungsorientierte Methoden entwickelt bzw. für die berufliche Qualifizierung weiterentwickelt worden. Es sind dies Methoden, die Selbständigkeit, Planungsfähigkeit, Systemdenken und Problemlöseverhalten fördern sollen. Hierzu zählen die Leittextmethode, Projektorientierung, (PC-)Planspiele, Handlungsstrukturlernen, Fallbeispiele und ähnliche. Hinzu kommen Methoden aus der Managementschulung und aus Gruppenarbeitskonzepten. Dabei

handelt es sich vor allem um Methoden mittels derer Selbst- und Sozialkompetenz angeeignet werden kann. Dazu gehören Selbsterfahrungs-, feed-back- und Supervisionsansätze, Gestaltpädagogische Ansätze, Neurolinguistisches Programmieren oder Balint-Gruppen.

Darüber hinaus wurden auch neue Methoden und Förderkonzepte im Rahmen der Benachteiligten- und Behindertenförderung unter dem Aspekt der Persönlichkeitsbildung entwickelt. Es sind dies Methoden der Förderung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, der Sprachkompetenz, Sozialtrainings, des Einbezugs künstlerischer Übungen in die berufsfachliche Qualifizierung und Formen individueller Lernorganisation.

Insgesamt erhalten die Methoden eine größere Bedeutung für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz. Sie werden als „Werkzeuge“ und Hilfsmittel vielfältiger und komplexer. Deshalb lassen sie sich nicht mehr nebenbei erwerben.

*Methoden müssen zu Inhalten der Ausbildung werden, damit sie bewußt angeeignet werden können.*

## **2.3 Schüler/-innen**

Die Voraussetzungen der Jugendlichen in den Berufsschulen haben sich erheblich verändert. Die Auszubildenden sind wesentlich älter als vor 20 Jahren und sie haben höhere schulische Abschlüsse. Andererseits nimmt auch der Anteil der Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensproblemen in den beruflichen Schulen und der Berufsausbildung zu. Bedeutsamer ist aber, daß sich auch die Inhalte und Methoden in den jeweiligen Schulformen geändert haben, sie sind vielfältiger und differenzierter geworden. Dies führt dazu, daß auch bei formal gleichen Abschlüssen die „Bildungskarriere“ sehr unterschiedlich verlaufen sein kann, weil viele Jugendliche den Hauptschulabschluß über die Berufsfachschule, das Berufsvorbereitungsjahr, das Berufsgrundbildungsjahr oder Hauptschulabschlußkurse erworben haben. Durch diese Entwicklungen ist die Zusammensetzung bezogen auf das Alter, die Vorbildung und die schulischen Vorerfahrungen sehr viel heterogener geworden.

Darüber hinaus nimmt die Differenzierung durch unterschiedliche geschlechtsspezifische und kulturspezifische Zugangsweisen zu. Insbesondere die steigende Zahl ausländischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung und die wachsende Vielfalt der Nationalitäten vergrößern die Heterogenität (Rützel 1993).

Für die Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse gewinnen die Auswirkungen der Individualisierung der Lebenslagen mehr und mehr an Bedeutung. Charakteristisch für die heutige Jugend ist die Vielfalt und Widersprüchlichkeit ihrer Lebensentwürfe und -stile, ihrer Wertvorstellungen und Interessen. Das Individuum wird aus historisch vorgegebenen Sozialformen, sozialen Bindungen und sozialen Milieus herausgelöst. Die Bindungen zur Familie, zum sozialen Milieu und zur gesellschaftlichen Klasse schwächen sich ab. Nicht mehr Tradition, Herkunft und kollektiv geteilte Verhaltensnormen bestimmen den Lebensweg des Individuums, sondern der einzelne muß selbst entscheiden, wie er sein Leben gestalten und führen will. Vom einzelnen wird unerbittlich gefordert, seine Lebensperspektive selbständig zu entwerfen und möglichst keine sich bietende Möglichkeit ungenutzt zu lassen. Jeder einzelne ist sein eigenes Handlungszentrum, sein eigenes Planungsbüro in bezug auf seinen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Berufschancen, Partnerschaften, seine Gesundheit und sein Lebensglück. Aus der Normalbiographie wird die *Wahl- bzw. Bastelbiographie*.

Jugend ist kein „psychosoziales Moratorium“ mehr, das auf die Verinnerlichung von Wertvorstellungen und lebenslang wirksamer moralischer Überzeugungen angelegt ist. Das psychosoziale Moratorium hat sich zum „soziokulturellen Laboratorium“ gewandelt (Stange 1993, S. 8). In diesem wird weitgehend ohne Sicherheitsbestimmungen an der eigenen Biographie gebastelt und mit dem Erwachsensein experimentiert. Die Jugendphase ist einem Strukturwandel unterworfen, der zu widersprüchlichen Entwicklungen führt. Viele Abläufe und Anforderungen beginnen früher und enden später. Jugendliche verhalten sich in vielen Lebensbereichen wie Erwachsene bzw. werden von den Erwachsenen nicht auf den Jugendstatus verpflichtet. Sie reisen allein, suchen sich ihre Freunde bzw. ihre Clique aus, gestalten ihre Freizeit, suchen eigene Wohnformen, nutzen Medien und Technik, und gestalten sich darüber ihre eigene Welt. Gesprochen wird von einer *Entstrukturierung der Jugendphase*.

Der früheren soziokulturellen Eigenständigkeit steht jedoch die längere ökonomische Abhängigkeit gegenüber. Auch hier verschärft sich der Widerspruch zwischen Selbständigkeit und Abhängigkeit. Die Jugendlichen beginnen aber nicht nur ihre Ausbildung später oder treten später ins Erwerbsleben ein, es gibt auch viel mehr Wege dorthin. Darunter sind auch Umwege, Holzwege und Schleichwege. Neue Risiken entstehen beim Übergang von Ausbildung in Beschäftigung. Beschleunigter technologischer Wandel, arbeitsorganisatorische Veränderungen und Verschiebungen auf dem Arbeitsmarkt führen zum Zerfall von Qualifikationen, zu unvorhersehbaren Bruchstellen in der Erwerbsbiographie und zu erhöhten Risiken in der Lebensplanung.

Zusätzliche Anforderungen stellt die viel schwerer gewordene Synthetisierungsarbeit zwischen den einzelnen Lebensbereichen. Hohe, andersgeartete Anforderungen der Clique können die Bewältigung schulischer oder betrieblicher Anforderungen erschweren oder gar unmöglich machen. Diese Risikokonstellationen müssen individuell bewältigt werden. Trotz der scheinbaren Offenheit aller Bildungs- und Berufswege für alle und den prinzipiell unbegrenzten Möglichkeiten für jeden einzelnen sind jedoch die sozialen und geschlechtsspezifischen Benachteiligungen nicht aufgehoben. Besonders an den Übergängen in Ausbildung und Arbeit differenzieren sich die Chancen und Risiken nach sozialer Herkunft, Geschlecht, Nation und Region. Dies spiegelt sich auch in den unterschiedlichen Lebenskonzepten wieder, die eng mit der realen Lebenslage in Beziehung stehen, die wiederum die vorhandenen Handlungsspielräume begrenzen oder erweitern.<sup>3</sup>

Diese Veränderungen bedeuten jedoch nicht, daß Erwerbsarbeit an Bedeutung verloren hat. Im Gegenteil formulieren die Jugendlichen hohe Ansprüche an Erwerbsarbeit. Wichtig ist ihnen, ihre eigenen Bedürfnisse in die Arbeit einbringen zu können, die Arbeit soll interessant und sinnvoll sein, sie soll soziale Beziehungen und Kommunikation ermöglichen. Dies ist ihnen wichtiger als ein sicherer Arbeitsplatz, hohes Einkommen oder Karrieremöglichkeiten. Gefühlsmäßige Dimensionen, soziale Beziehungen sind für die Jugendlichen außerordentlich wichtig. Gegenüber sachlichen, objektbezogenen Anforderungen haben sie an Gewicht zugenommen (Hornstein 1992, S. 10.). *Um Interesse zu wecken und die Jugendlichen zu motivieren, reicht die Sache allein nicht mehr. Sie müssen sich auch selbst einbringen, sich selbst wiederfinden können.* Von anderen möchten sie als eigenständige Person, in der eigenen Individualität wahrgenommen und respektiert werden. Daraus kann eine gesteigerte Verletzlichkeit des Selbstwertgefühls resultieren, aber auch eine gesteigerte Sensibilität für die Person anderer, für Ungerechtigkeit und soziales Engagement.

Für die Gestaltung von Ausbildungsprozessen hat die veränderte Lebenslage der Jugendlichen erhebliche Relevanz. Rein zweckrationale, instrumentelle und auf ein sachliches Ergebnis orientierte Lernprozesse werden den Voraussetzungen der Jugendlichen nicht gerecht. Sie sind aber auch nicht geeignet, die Jugendlichen zu befähigen, die an sie gestellten Aufgaben zu bewältigen.

*Notwendig sind selbstorganisierende und selbstbestimmte Formen des Lernens, in denen auch der Sinn des zu Lernenden, die Kooperations- und Kommunikationsformen und der Lernprozeß selbst zum Thema des Lernens, der Reflektion, werden. Lehrenden kommt die Aufgabe der Initiatoren/-innen von*

*Lernprozessen zu. Sie sind aufgefordert Lernumwelten zu gestalten, in denen die Lernanreize und Probleme für die Lernenden sichtbar, nachvollziehbar und subjektiv sinnvoll werden und in denen die sozialen Bezüge gestaltet werden können.*

## **2.4 Lehrer/-innen**

Die Tätigkeit der Gewerbelehrer/-innen ist einem Strukturwandel unterworfen. In allen gesellschaftlichen Bereichen nehmen Planungs-, Kooperations- und Koordinationsaufgaben zu. Auf der Facharbeiterebene verlagern sich die Tätigkeiten von der Herstellungs- bzw. Ausführungsebene auf die Planungs-, Koordinations- und Prozeßgestaltungsebene. Dies gilt zunehmend auch für die Tätigkeit von Gewerbelehrer/-innen, in der es deutliche Parallelen zu anderen berufsförmig organisierten Arbeitsprozessen gibt. Im Lernprozeß sollen die Lehrer/-innen nicht mehr bloße Wissensvermittler sein und nur unterrichten, sondern sich als Initiatoren, Koordinatoren, Moderatoren und als Prozeßbegleiter selbstgesteuerter, selbstreflexiver Lernprozesse verstehen. Damit tritt das eigentliche Unterrichten gegenüber der Planung, der Organisation, der Kooperation, der Prozeßgestaltung sowie der Erschließung, Aufarbeitung und Bereitstellung von Materialien in den Hintergrund.

Mit den alten Leitbildern wird man diesen neuen Anforderungen nicht gerecht. Unstrittig ist, daß das Bild des Gewerbelehrers als „didaktischem Vereinfacher“, dessen spezifische Profession es ist, oberste wissenschaftliche Aussagen sachlich korrekt auf das Niveau der Schüler zu reduzieren und mit methodischen Kniffs den Lernprozeß zu steuern und in Gang zu halten, nicht geeignet ist. Obwohl das Unterrichten immer mehr war, ist dieses Bild aber noch weit verbreitet. Auch der pädagogisch versierte Fachmann den *Grüner* (1986, S. 573 ff) vorgeschlagen hat und der auch dem neuen Diplom-Gewerbelehrer in Baden-Württemberg zugrunde liegt, ist zu einseitig in der Professionalisierung. Die Professionalisierung der Gewerbelehrer/-innen primär unter dem Gesichtspunkt der Fachkompetenz greift zu kurz. Näher kommt den neuen Anforderungen ein Leitbild, das ein Studierender dieses „Ein-Fach-Lehrer“-Studiums als Replik auf den Vorschlag von *Grüner* formuliert: „In die Berufsschule gehört ein Lehrer, gut informiert, praxisbewußt, theoretisch versiert und bei allem ein Pädagoge“ (*Götz* 1986, S. 760).

In der neueren berufspädagogischen Diskussion wird die Professionalität der Lehrer/-innen charakterisiert mit den Begriffen Handlungskompetenz oder Handlungsfähigkeit, die in verschiedene spezifische Kompetenzen unterteilt

werden. „Für die Professionalität des (zukünftigen) Lehrers ist die Trias von Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz grundlegend“ (Arnold 1992, S. 29). Dabei wird die Fachkompetenz anders als sonst üblich, in eine erziehungswissenschaftliche und eine technologische Fachkompetenz unterteilt. Integrierender Bestandteil der Trias Fach-, Methoden- und Selbstkompetenz ist die fachdidaktische Kompetenz. Außerdem benötigten die Lehrenden Vermittlungs-, Erschließungs- und mediendidaktische Kompetenz, wobei keine Zuordnung zu einer der anderen Kompetenz vorgenommen wird. Nach Sommer (1992, S. 17) zeichnet den handlungsfähigen Lehrer fach-, pädagogisch-didaktische, kommunikative und soziale Kompetenz aus.

Es ist hier nicht der Ort, diese und andere vergleichbare Ansätze und die spezifischen theoretischen Herleitungen für die geforderten Kompetenzen genauer zu untersuchen. Festgehalten werden kann, daß in der berufspädagogischen Diskussion Konsens darüber besteht, daß zur Professionalität der Berufspädagog/-innen die fachliche, pädagogisch-didaktische und soziale Kompetenz gehören. Darin sind die Fähigkeiten der Vermittlung, Kooperation, Kommunikation, Gestaltung, Selbstreflexion und Selbstkontrolle sowie der kompetente Umgang mit Medien eingeschlossen. Damit diese Begriffe für die theoretische Diskussion, sowie für die Gestaltung konkreter Bildungs- und Lernprozesse fruchtbar gemacht werden können, sind sie inhaltlich zu präzisieren. Dies umso mehr, wenn die konkreten Bedingungen auf denen sie gründen beschleunigten Wandlungsprozessen unterliegen.

Fachliche Kompetenz läßt sich heute nicht durch die Anhäufung von Wissensbeständen der Disziplin, der in ihr verwendeten Methoden und Verfahren und dem spezifischen Erkenntnisinteressen erwerben. Jede Spielart jede Besonderheit läßt sich nicht vermitteln. Notwendig ist die Kenntnis allgemeiner Strukturen und Gesetzmäßigkeiten, die durch spezifische neue und nicht veraltete Wissens Elemente und Qualifikationen zu ergänzen sind. Diese dürfen nicht nur auf der kognitiven Ebene angeeignet werden, das Fachwissen muß mindestens punktuell auch auf der Ebene des Experiments und der Ebene der Anwendung beherrscht werden. Hierzu ist auch die Erweiterung herkömmlicher Studienformen durch Lernformen erforderlich, in denen das eigene Erarbeiten und das selbstgesteuerte Lernen im Vordergrund stehen. Nur in dieser Kombination lassen sich generalisierbare Handlungsschemata aufbauen, die es einerseits ermöglichen, das angeeignete Fachwissen in offene Unterrichtssituationen einzubringen und situativ weiterzuentwickeln und die andererseits dazu befähigen, neues Wissen, neue Verfahren und Qualifikationen zu erschließen.



In seiner verallgemeinerten Form gilt das für die technische Fachrichtung ausgeführte auch für das zweite allgemeinbildende Fach und den pädagogisch-gesellschaftswissenschaftlichen Teil des Studiums. Die Auseinandersetzung mit berufspädagogischen Theorien und berufspädagogischen Prozessen, mit didaktischen Theorien oder mit Theorien über Unterrichtsplanung, Sozial- und Arbeitsformen bleibt ein wichtiger Bestandteil des Studiums. Doch auch auf diesen Gebieten erzeugt der Anspruch des vollständigen (kognitiven) Wissens, der sich wegen der realen Studienbedingungen und der Ausdifferenzierung der Disziplinen nicht annähernd verwirklichen läßt, noch keine pädagogisch-didaktische Kompetenz. Didaktische Ansätze, Lernmethoden und Unterrichtstechniken müssen auch handelnd erfahren werden. Selbstgesteuertes Lernen, die selbständige Organisation von Gruppenprozessen, Selbsterfahrung und sich selbst ausprobieren, als besonders wichtige Elemente neuer Ausbildungsformen, müssen auch zu curricularen Bestandteilen des universitären Lehrstudiums werden.

Werden die pädagogisch-didaktische Kompetenz und die soziale Kompetenz, als unbestrittene Bestandteile der „Schlüsselqualifikationen von Lehrer/-innen“ näher untersucht, so wird deutlich, daß die darin enthaltenen Worte: Kooperation, Kommunikation, Selbstreflexion und Selbstkontrolle, nicht zwangsläufig zu einer pädagogischen Praxis führen, welche die Emanzipation aller am Lernprozeß Beteiligten zum Ziel hat. Die mit diesen Worten umschriebenen Kompetenzen erweisen sich dann als Deckmantel für formale Methoden, deren Zielsetzung zwar die Integration der Beteiligten in den Prozeß ist, was deren Aufmerksamkeit und Leistungsbereitschaft steigert, aber nicht das Bewußtsein über den eigenen Standpunkt einfordert, die Besinnung auf die eigene Zielsetzung der beteiligten Subjekte.<sup>4</sup> Die Integration der Beteiligten ist sicher eine notwendige Voraussetzung für authentische Kooperation und Kommunikation. Diese geht aber nur dann pädagogisch verantwortbar vonstatten, wenn die Beteiligten ihre Tätigkeit nicht blind vorgegebenen Zwecken und Zielen unterordnen, sondern im Bewußtsein ihrer eigenen Identität, die Gestaltung der Integration mitübernehmen, so daß sie sich in dem Maße vollzieht, in dem sie selbst dazu bereit sind. Die Reflektion dieses zweifellos schwierigen Gestaltungsfeldes zwischen Integration und Emanzipation erhellt sich durch den theoretischen Einblick in den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, da aus ihm die Kriterien für die didaktische Gestaltung von Lernprozessen erwachsen. „Nicht geht es in den Bidungskonzeptionen um die Erzeugung von Qualifikationen (im Sinne von verwertbarem Arbeitsvermögen d.V.), sondern es geht um die Befähigung des Trägers möglicher Qualifikationen, sich selbst zu diesen in ein Verhältnis zu setzen.“<sup>5</sup>

Neben diesen kurzen Anmerkungen zur Verdeutlichung einer häufig vernachlässigten Dimension pädagogisch-didaktischer Kompetenz, ist es notwendig, die Kategorie soziale Kompetenz in ihrer Verkürzung zu kritisieren. Soziale Kompetenz umfasst mehr als die Teamfähigkeit und die Beherrschung der Kommunikation als Mittel der Kooperation. Zwar dient der geübte Umgang mit Sprache und Medien dem funktionierenden Austausch in Lern- und Arbeitsgruppen, aber er bietet keinerlei Gewähr für ein Handeln, daß sich in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge eingebunden weiß. Erst durch die Berücksichtigung dieser Einbindung wird solidarisches Handeln möglich. Diese Ausweitung der Perspektive läßt erst Fragestellungen der Ökologie, des Geschlechterverhältnisses, des Zusammenlebens von Menschen verschiedener Kulturen und der gerechten Verteilung von Ressourcen und Gewinnen zu, die wesentlich für die Entwicklung sozialer Kompetenz sind. Die Verortung der Individuen im globalen Zusammenhang ermöglicht ihnen die Entwicklung der je eigenen Perspektive des Handelns in diesem Gesamtkontext.

### **3 Reformbedarf in der Ausbildung von Berufspädagogen/-innen und Gewerbelehrern/-innen**

Neben den neuen Anforderungen die sich aus dem beschleunigten technologischen Wandel und den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen ergeben, gibt es nach wie vor deutliche Mängel in der Struktur des Studienganges:

Die Fach- bzw. Berufspraxis wurde im Verlauf der Akademisierung der Gewerbelehrer/-innen zurückgedrängt. Dies geschah sowohl durch den Ausschluß erfahrener „Praktiker/-innen“ vom Zugang des Studiums, als auch durch die Verwissenschaftlichung des Technik- bzw. Ingenieurstudiums und des Studiums des zweiten Faches.

Ein weiteres ungelöstes Problem ist die strukturelle Inkongruenz zwischen den Erkenntnisinteressen, Forschungsgegenständen und Methoden der wissenschaftlichen Disziplinen einerseits und den Erfahrungs-, Wissens- und Kompetenzbeständen berufsförmig organisierter Arbeit andererseits. Dadurch wird ein wichtiger Auftrag der beruflichen Schulen, die Fachtheorie für die Fachpraxis zu vermitteln, in Frage gestellt, aber auch die Glaubwürdigkeit der Lehrenden.

Die in den Zeiten der Berufspädagogischen Institute zentrale Bedeutung der Didaktik beruflichen Lernens, reduzierte sich an den Hochschulen auf eine beigeordnete Fachdidaktik oder Fachmethodik, die sich vorwiegend auf Probleme

der Vermittlung von Wissensbeständen der vertretenen Disziplin beschränkt und den Bezug zu den Berufen des jeweiligen Berufsfeldes verloren hat.

Ungelöst ist ferner die Frage der angemessenen Fachwissenschaft. Dies vor allem für jene Berufsfelder, die kaum korrespondierende Fragestellungen zu den an den Hochschulen etablierten Disziplinen aufweisen.

Hinzu kommt, daß die jeweils eigenen Erkenntnisinteressen, Fragestellungen und Methoden der unterschiedlichen Disziplinen den inneren Zusammenhang des Studiums sprengen. Es fehlt in der Studienorganisation der Ort, an dem die Studieninhalte in ein Ganzes gebracht werden können. Die Berufspädagogik ist zwar als Wissenschaft in der Lage, die Verbindung zwischen den Studieninhalten, den beruflichen und wissenschaftlichen Anforderungen sowie den individuellen und gesellschaftlichen Strukturen im Hinblick auf berufliche Bildung aufzuklären. Für die unmittelbare Zuwendung zu den Studierenden oder die Vermittlung, daß das Ganze durch die Idee der beruflichen Erziehung gestiftet wird (Zabeck 1992, S. 152), fehlt es sowohl an übergreifenden Wissensbeständen, die von einer einzelnen Disziplin nicht geleistet werden können und an der hinreichenden Verankerung der Berufspädagogik im Gesamtstudium der Gewerbelehrer/-innen.

#### **4 Gestaltungsprinzipien für universitäre Gewerbelehramtsstudiengänge**

Auf dem Hintergrund der herausgearbeiteten neuen Anforderungen an die Professionalisierung der Gewerbelehrer/-innen und den aufgezeigten Mängel in der Struktur des Studiums lassen sich Gestaltungsprinzipien benennen, die bei einer Reform des Studiums zu berücksichtigen sind.

Um die *Studierbarkeit* eines Studiums zu gewährleisten, muß es in einer angemessenen Zeit zu bewältigen sein. Wir gehen bei einem achtsemestri-gen Studium von einem Stundenvolumen von 160 Semesterwochenstunden aus, in dem auch die Kombination mit nichtaffinen Wahl- bzw. Zweitfächern oder die Kombination mit neu geschaffenen Schwerpunkten enthalten ist.

Die *Akzeptanz des Studiums* als wichtiges Gestaltungsprinzip bedeutet zum einen die Interessen der Studierenden zu berücksichtigen und zum anderen die Anforderungen aus dem zukünftigen Beruf, den sie später ergreifen wollen. Daraus ergibt sich, daß eine Beschränkung auf affine Wahlfächer

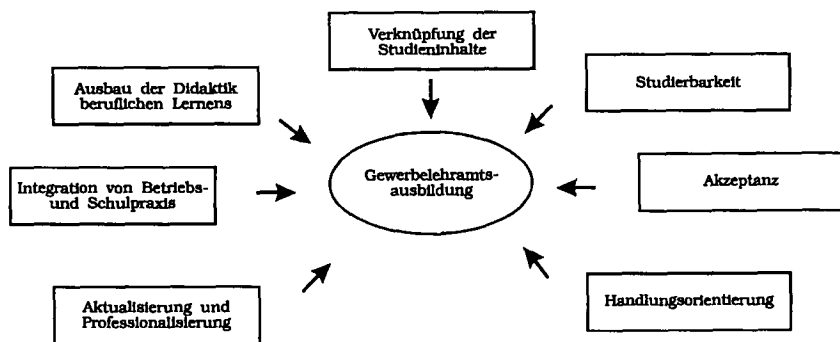


Abb. 1: Gestaltungskriterien für die universitäre Gewerbelehramtsausbildung

nicht sinnvoll ist. Sie widerspricht den Interessen der Studierenden, die in großer Zahl das Gewerbelehramtsstudium wählen, weil sie die Enge des ingenieurwissenschaftlichen Studiums mit der Wahl von allgemeinbildenden Fächern durchbrechen können. Es sprechen aber auch die sich vollziehenden Wandlungsprozesse gegen eine enge Profilbildung. Vielmehr müßte eine Erweiterung des Wahlfachangebotes vollzogen werden, die auch neue Schwerpunktsetzungen ermöglicht, wie z.B. berufliche Bildung für Benachteiligte, berufliche Weiterbildung, Medienpädagogik oder ökologische Berufsbildung.

Alle Studienbereiche sollten curriculare Bestandteile enthalten, in denen die *handelnde Aneignung der Inhalte* und davon ausgehend die Erschließung der Theorie möglich ist. In diesen sollten selbstgesteuertes Lernen, die selbständige Organisation von Gruppenprozessen, Selbsterfahrung und Selbstreflektion gefordert sein.

Die *Studieninhalte* der beruflichen Fachrichtung und der Wahlfächer sind zu *aktualisieren*. Bei der Auswahl der Inhalte sollte nicht die Kenntnis spezifischer Theorien, Verfahren oder Methoden im Vordergrund stehen, sondern das Verständnis der Prinzipien, Wissens- und Denkstrukturen der Disziplin. Zu ergänzen und in Einklang zu bringen ist das Prinzip der Orientie-

rung an den Disziplinen mit dem Berufs- und Tätigkeitsbezug, wobei dieser *Berufsbezug* sowohl die Tätigkeit des Lehrers als auch die berufsförmig organisierte (Fach-)Arbeit umfaßt.

Um den Berufsbezug im Studium zu verankern, ist ein Minimum an *Betriebs- und Schulpraxiserfahrungen* notwendig. Wünschenswert ist eine abgeschlossene berufliche Erstausbildung, mindestens jedoch ein einjähriges einschlägiges Betriebspraktikum. Diese betriebspraktischen Erfahrungen sollten im Studium durch betriebspraktische Studien ergänzt werden. Zum Erwerb schulpraktischer Erfahrungen sollten zwei vor- und nachbereitete Schulpraktika obligatorisch sein.

Die *Didaktik beruflicher Bildung* ist gegenüber heute zu intensivieren und im Studium inhaltlich, personell und studienorganisatorisch stärker zu verankern. Sie ist *zentrales Element* der Professionalität von Berufspädagogen/-innen.

Die *Verknüpfung der Studieninhalte* setzt voraus, daß die verschiedenen Studienanteile in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. Vor allem sind diese Studienbereiche in der Studienorganisation aufeinander zu beziehen und miteinander zu verknüpfen. Dies bedeutet u.a. einen Mindestumfang von 36-40 SWS für das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studium und die Möglichkeit, die Diplom- bzw. Wissenschaftliche Hausarbeit in Berufspädagogik zu schreiben. Vor allem aber bedeutet es, in der Studienorganisation curriculare Anteile vorzusehen, welche die einzelnen Studienbereiche übergreifen und diese integrieren.

Wendet man die Gestaltungsprinzipien auf die Studiengangsentwicklung an, so wird daraus nicht nur ein einziges, eindeutiges Konzept entstehen können, vielmehr ist eine Vielzahl von Modellen denkbar, die diesen Kriterien genügen. Nach dem einen besten Konzept zu suchen, scheint nicht sinnvoll, es gibt „viele beste Wege“, also eine größere Zahl gleichwertiger Modelle. Vor allem müssen diese von denen getragen werden, die sie realisieren sollen. Dies setzt voraus, daß in die Konzepte auch die je konkreten Bedingungen, Strukturen, Besonderheiten und spezifische Entwicklungspotentiale einfließen.

## **5 Die Herausbildung eines Integrativen Studienanteils als Kernstück eines Darmstädter Modells**

Für die Entwicklung eines an der Professionalisierung künftiger Gewerbelehrer/-innen orientierten Gewerbelehramtsausbildung in Darmstadt werden die

herausgearbeiteten Prinzipien sowie die besonderen Bedingungen und besonderen Entwicklungsmöglichkeiten an der TH Darmstadt zugrundegelegt. Im Profil der Gewerbelehramtsausbildung an der TH Darmstadt ist im Vergleich zu anderen Hochschulstandorten das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studium relativ profiliert.<sup>6</sup> Außerdem gibt es an der TH Darmstadt ein differenziertes Angebot an Wahl- und Zweitfächern. Darunter sind einige, die bezogen auf die Gewerbelehramtsausbildung besonders aktiv sind. Das Studium der technischen Fachrichtung ist zwar am Ingenieurstudium ausgerichtet, je nach Studienrichtung gibt es aber mehr oder weniger Studienanteile, speziell für die Studierenden des Gewerbelehramts. Von einigen zuständigen Fachvertretern, deren Stellen für das Studium des Gewerbelehramts eingerichtet wurden, wird versucht, in diesen Studienanteilen auch einen Berufsbezug herzustellen.

Aus dem Versuch, die theoretischen Vorüberlegungen in konkrete Studienstrukturmodelle zu überführen, ergab sich für uns die Konsequenz, daß ein neu zu schaffender „Integrativer Studienanteil“ in jedem Modellkonzept für eine Studiengangsreform einen wesentlichen Bestandteil bilden sollte.

## **5.1 Der Integrative Studienanteil**

Im integrativen Studienanteil sollen die jeweiligen fachlichen Studien ergänzt, fortgeführt und aufeinander bezogen werden. Die bisher fehlende Verbindung zwischen den verschiedenen Studienanteilen soll systematisch hergestellt und im Studium verankert werden. Technische Inhalte des Studium, Inhalte des Wahlfaches und der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften sollen an gemeinsamen Fragestellungen fachübergreifend erarbeitet und auf konkrete Vorhaben bzw. Projekte bezogen werden. Den Schwerpunkt sollen Lernformen bilden, die die handelnde, möglichst selbstgesteuerte Aneignung der Inhalte, die selbständige Organisation von Gruppenprozessen, Selbsterfahrung und Selbstreflektion in den Vordergrund rücken. Die durchgeführten Projekte und Vorhaben sollen auf im Studium angeeignete Theorien rückbezogen und von ihnen aus beurteilt werden, wie umgekehrt die Theorien ihrerseits der Kritik durch die Praxis unterzogen werden sollen. Diesem Zweck könnten regelmäßig stattfindende Kolloquien der beteiligten Wissenschaftsbereiche dienen. Die Installierung eines integrativen Anteils im Studium hat Rückwirkungen auf die Organisation und inhaltliche Ausgestaltung des natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fachgebietes und des Wahlfachs. In diesen ist zwar keine vollkommene Neuorganisation erforderlich, weil die Gestaltung des integrativen Anteils von den bestehenden Studienordnungen ausgeht. Dennoch werden

neue inhaltliche Schwerpunktsetzungen und möglicherweise auch neue Lernformen notwendig werden, wobei selbstverständlich die Spezifika der einzelnen Fachgebiete zu berücksichtigen sind.

Durch diesen integrativen Anteil soll darüberhinaus eine stärkere Orientierung an der zukünftigen Tätigkeit der Studierenden erfolgen.

## **5.2 Ausgewählte Studienstrukturmodelle**

Bei unseren konzeptionellen Überlegungen haben wir mehrere Modellvarianten durchgespielt. Zwei dieser Varianten sollen hier noch kurz vorgestellt werden, um sie in die weitere Diskussion einzubringen.

Ausgegangen wird von den derzeit bestehenden Richtwerten, die einen Studienumfang von 160 SWS und deren Aufteilung von 80 SWS für die berufliche Fachrichtung 40 SWS für das Wahl- bzw. Zweifach und 40 SWS für das Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studium vorsehen. Nach der neuen Studienstruktur sollten davon je 10 SWS in einem integrativen Anteil studiert werden. Demnach würde die neue Studienstruktur vier zu studierende Bestandteile enthalten: 70 SWS berufliche Fachrichtung, 30 SWS Wahl- bzw. Zweifach, 30 SWS Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften und 30 SWS integrativ.

Als Variante dieses Modells ist denkbar, daß als „1. Fach“ nicht ein natur- und ingenieurwissenschaftliches Fachgebiet, sondern ein „allgemein-bildendes“ Fach wie Mathematik, Deutsch, Englisch oder dergleichen mit 70 Semesterwochenstunden studiert wird. Diese allgemeinbildenden Fächer werden an den beruflichen Schulen immer wichtiger, so daß fachliche Studien, die über den bisherigen Umfang des Wahlfachs hinausgehen, wünschenswert sind. Um den Bedingungen des Tätigkeitsfeldes gerecht zu werden, wäre das allgemeinbildende Fach jedoch mit einem ingenieurwissenschaftlichen Fachgebiet als Wahlfach zu kombinieren, das den gleichen Stellenwert erhalten würde wie das Wahlfach in unserem Modell 1. Der integrative Anteil des Studiums bleibt erhalten.

Das zweite Modell sieht 20 Semesterwochenstunden aus den traditionellen Studienbestandteilen für eine Einführung in das Berufs- und Tätigkeitsfeld von Berufspädagogen/-innen vor und enthält einen integrativen Anteil von 20 SWS.

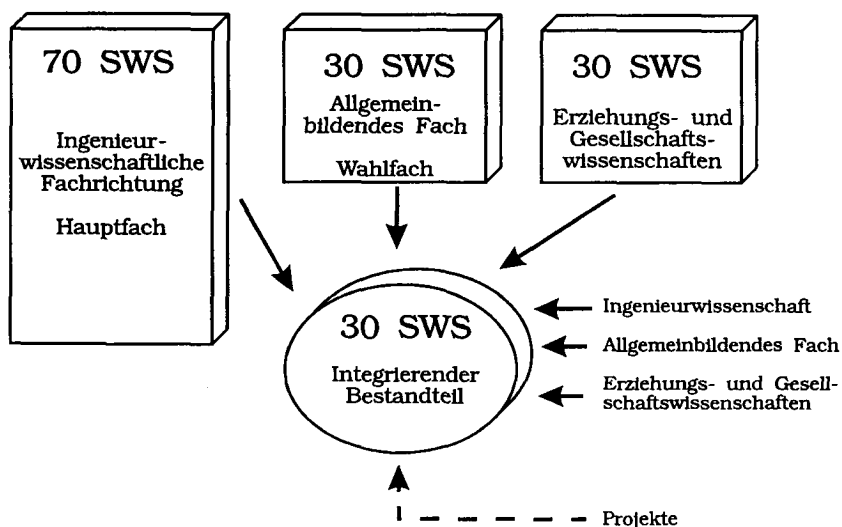


Abb. 2: Modell 1

Dieses Modell verstärkt das integrative Moment und ermöglicht durch den vorgelagerten Einführungsteil die intensive Auseinandersetzung der Studierenden mit grundlegenden Fragen der Beruflichen Bildung und entwickelt deren Fähigkeit das Studium mitzugestalten. Unterstützt werden dadurch auch, die Entdeckung der gemeinsamen Berufs- und Lebensperspektiven, die Herausbildung eines „solidarischen Bewußtseins“ der Studierenden untereinander und der Aufbau eines professionellen berufspädagogischen Selbstverständnisses. Hiervon erhoffen wir uns auch eine Verbesserung der fächerübergreifenden Kooperation an der Hochschule und später an den beruflichen Schulen, die heute in fast allen einschlägigen Diskussionen gefordert werden. Die Partizipation der Studierenden an der inhaltlichen Ausgestaltung des Studiums ist Bedingung für die eigenständige Vermittlung von Partizipationsmöglichkeiten an Andere durch die Studierenden in ihrer späteren Tätigkeit<sup>7</sup>.

*Der Studienteil „Einführung in das Tätigkeitsfeld von Berufspädagogen/-innen und Gewerbelehrer/-innen“ soll zweierlei gewährleisten:*

Er soll den Studierende Raum geben ihre individuellen Erfahrungen auszutauschen und über ihre Motivation zum Studium zu reflektieren. Hierdurch



<b>20 SWS</b> Einführung in das Tätigkeitsfeld von Berufspädagog-/Innen und Gewerbelehrer/-Innen			
<b>60 SWS</b>  Berufliche Fachrichtung	<b>20 SWS</b>  Gesellschafts- und Erziehungswissen- schaftliches Forum	<b>20 SWS</b>  Integrativer Anteil	<b>40 SWS</b>  Allgemeinbildendes Fach oder Affines Fach

Abb. 3: Modell 2

wird der Kontakt der Studierenden untereinander gefördert, der in der bisherigen Studienorganisation schwer zu bewerkstelligen ist, wodurch der Gefahr der Vereinzelung, die in interdisziplinären Studiengängen sehr groß ist, vorgebeugt wird (Rützel/Schapfel 1993, S. 44).

Zum anderen sollen die Studierenden ihr zukünftiges Berufsfeld und die in diesem wirkenden Faktoren kennenlernen. Neben der Schulorganisation und -administration sind dies die konkrete Alltagswelt in den Betrieben mit der je spezifischen Arbeitsorganisation und technologischen Entwicklung und die Lebenssituation der Jugendlichen in der Ausbildung und der Erwachsenen in der Weiterbildung.

Durch den Einblick in die verschiedenen Einflußfaktoren und in das zukünftige Tätigkeitsfeld wird es möglich, die Sinnhaftigkeit der jeweiligen Studienanteile zu reflektieren und sie in den Gesamtverlauf des Studiums einzuordnen. Hieraus können eigene Ideen der Studierenden für die Organisation und inhaltliche Gestaltung des Studiums erwachsen.

Die Inhalte für diese Einführung sind den Wissensbereichen/Disziplinen: Berufspädagogik, Erziehungswissenschaft, Psychologie, Industriesoziologie, Arbeitswissenschaft, Arbeitsrecht, Technikgeschichte und Jugend- und Freizeitsoziologie zuzuordnen.

*Die Berufliche Fachrichtung bzw. der ingenieurwissenschaftliche Anteil erfährt gegenüber der bisherigen Konzeption einen veränderten Schwerpunkt.*

Der ingenieurwissenschaftliche Studienanteil, wie er in den meisten Studienordnungen benannt wird, soll den Studierenden die Wissensbestände liefern, die sie für den berufsfachlichen Unterricht benötigen. Dieses berufliche Fachwissen weist allerdings eine deutliche Differenz zu den Wissensbeständen der Ingenieurwissenschaften auf. Infolge dieser Erkenntnis müssen neue Inhalte in den Studienanteil für die berufliche Fachrichtung eingehen, die sich stärker auf die Berufs- und Arbeitswelt beziehen.<sup>8</sup> Diese veränderte Schwerpunktsetzung muß allerdings nicht, wie in der Konzeption der Arbeitsgemeinschaft der Hochschulinstitute für gewerblich-technische Berufsbildung (*Bannwitz/Rauner* 1993), zu einer Ausweitung dieses Studienanteils führen.

### *Im Gesellschafts- und Erziehungswissenschaftlichen Forum*

sind als Bezugswissenschaften die Allgemeine Pädagogik, Berufspädagogik, Ethik/Philosophie, Geschichte, Soziologie, Ökonomie und Psychologie anzusehen. Es empfiehlt sich hier eine verhältnismäßig große Wahlfreiheit den Studierenden einzuräumen, damit diese eigene Schwerpunkte setzen können.

Die Bezeichnung „Forum“ soll andeuten, daß es sich hierbei nicht um grundständige Studien in den einzelnen Wissenschaftsbereichen handelt, sondern, direkt nach einer unumgänglichen Einführung in die Logik und Systematik der jeweiligen Disziplin, ihr Bezug zu den Problemkreisen der Beruflichen Bildung studiert und gelehrt wird. Dabei spielen auch andere Arbeitsmethoden, als die der klassischen Seminar- und Vorlesungsveranstaltungen eine Rolle. In diesem Forum ist ferner an die Einrichtung von fächerübergreifenden Lehr- und Diskussionsveranstaltungen zu denken, die sich ausgewählten Problemen der Beruflichen Bildung widmen.

Dieser Studienanteil ermöglicht den Studierenden die Einordnung ihrer Tätigkeit in übergeordnete Zusammenhänge im Sinne einer Horizonterweiterung und Öffnung der engeren Problemstellungen der spezielleren Fachrichtungen.

### *Allgemeinbildendes oder Affines Fach*

Die Studierenden können zwischen einer Vielzahl von Zweitfächern wählen, die sich im wesentlichen richten nach den vorhandenen Fächern an

beruflichen Schulen und nach den Möglichkeiten des jeweiligen Studienortes. Sie sollen diese Fächer nicht in der Form studieren, wie dies Gymnasiallehrer/-innen tun, sondern in einer spezifischen Ausrichtung, die von ihrer späteren Tätigkeit her bestimmt wird. Daraus ergibt sich ein Studium, daß einerseits die Durchdringung der jeweiligen Wissenschaftslogik und -systematik erlaubt, sich aber in seinem Schwerpunkt an der spezifischen Klientel der beruflichen Schulen und den Bedürfnissen, die sich aus der berufsförmig organisierten Arbeit der Jugendlichen ergeben, orientiert.

### **5.3 Fallbeispiele für den Integrativen Studienanteil**

#### *Beispiel 1: Berufliche Fachrichtung Baugewerbe „Energiesparendes Haus“*

Im Studiengang an der TH Darmstadt sind derzeit im Grundstudium über vier Semester Lehrveranstaltungen zur Baukonstruktion vorgesehen. Diese berühren sich inhaltlich mit den Lehrveranstaltungen: Technischer Ausbau, Heizungs- und Klimatechnik, sowie Baustoffkunde aus dem Hauptstudium, in dem gemeinsamen Bereich: Bauphysik, Klima und Baustoffbeurteilung. Diese derzeit 30 SWS ließen sich neu organisieren und zum Teil in einen Integrativen Anteil überführen:

Organisatorisch ließe sich ein solches Thema in Form eines Projektes durchführen, das begleitet wird von Vorlesungen und Seminaren im Fachbereich Architektur und korrespondierenden Wissenschaftsbereichen.

#### *Skizze:*

1. *Vorlesung (2 SWS):* Einführung in die Baukonstruktion (Funktion eines Gebäudes, Einflußgrößen der Konstruktion)
2. *Vorlesung (2 SWS):* Ausgewählte Detailkonstruktionen (Verbindung von Baustoffen, Anschlußstellen, Außenwandaufbau etc.)
3. *Seminar (4 SWS):* Detailübungen an gebauten Modellen mit gestalterischen Aspekten
4. *Kolloquium (4 SWS):* Zum Projekt über zwei Semester, als Plattform für die Studierenden, zur Entwicklung und Planung des durchzuführenden Projekts, in Kooperation mit Lehrenden aus der Architektur und den anderen beteiligten Fachrichtungen

5. *Vorlesungen und Seminare (4-6 SWS):* Soziologie des Wohnens, Alternative Energietechniken. Fachübergreifende Lehrveranstaltungen aus der Soziologie und den technischen Fachbereichen
6. *Seminar und Vorlesung (4 SWS):* Auswirkung ökologisch vertretbaren Bauens auf die Arbeitstätigkeit und Qualifizierung von Beschäftigten in der Baubranche. Lehrveranstaltungen der Institute für Berufspädagogik und Baubetrieb (Arbeitswissenschaft)
7. *Seminar (2 SWS):* Umsetzung eines Projektes und didaktische Probleme; wenn die Teilnehmer/-innen sich zu einer konkreten Umsetzung bei einem Bildungsträger entschließen.

Der Gesamtumfang dieses Modells beträgt zwischen 20 und 24 SWS, wobei der Anteil der Beruflichen Fachrichtung ca. 12-14 SWS betragen würde. Ähnliche Modelle lassen sich auch für die anderen beruflichen Fachrichtungen entwickeln.

*Beispiel 2: Allgemeinbildendes Fach Geschichte „Technik- und Sozialgeschichte des 19. Jahrhunderts“*

Unter einer solchen Themenstellung ließe sich ein bestimmter Zeitabschnitt von mehreren Studierenden untersuchen, die sich verschiedenen Aspekten und Einflußfaktoren der technischen Entwicklung und Sozialstruktur der Gesellschaft dieser Zeit widmeten. Interessante Aspekte wären hierbei:

- Technischer Entwicklungsstand
- Sozialstruktur, bezogen auf Familie, Klassenunterschiede, regionale Differenzierungen
- Arbeitsbedingungen
- Bedingungen beruflicher Qualifizierung
- Bildungsstruktur, Bildungssoziologie
- Ökonomie
- Geschlechtsspezifische Bedingungen

An diesem Modell des „Forschenden Lernens“ wären folgende Wissenschaftsgebiete zu beteiligen:

- Technik- und Sozialgeschichte
- Historische Berufspädagogik
- Industriesoziologie
- Wirtschaftsgeographie und Ökonomie

## 6 Realisierungsmöglichkeiten/-chancen

Die vorgestellten Modelle sind kein fertiges Konzept, daß nur noch per Erlaß einzuführen wäre. Sie stellen eine Konkretionsstufe eines Entwicklungsprozesses dar, die Orientierung für die weitere Diskussion und Neuorganisation der Gewerbelehramtsausbildung bieten. Zur Realisierung bedarf es erheblicher Abstimmungs-, Koordinations- und Gestaltungsprozesse. Studiengangsmodelle legitimieren sich nicht nur durch ihre theoretische Plausibilität, sondern auch durch Verfahren (*Lipsmeier* 1991, S. 433 f). Zudem hängt die Realisierung und konkrete Ausgestaltung der Modelle wesentlich von den handelnden Akteuren ab. Dies ist ein ständiger Prozeß. Insbesondere die Ausgestaltung des integrativen Anteils muß im Prozeß immer wieder neu vollzogen werden. Das Problem der Berufsschullehrer/-innenausbildung ist ein prinzipiell unerledigtes, dem man sich immer wieder neu stellen muß (*Stratmann* 1992, S. 75). Dennoch sind die entwickelten Vorschläge keine theoretischen Konstrukte, die in der Praxis keine Entsprechung finden. Es gibt Diskussions- und Entwicklungsprozesse, an die sich für die Weiterentwicklung anknüpfen läßt.

Zunächst versuchen wir in unseren eigenen Veranstaltungen, Elemente selbstgesteuerten und selbstreflexiven Lernens und die selbständige Organisation von Gruppenprozessen zu verstärken. Unter anderem führen wir im Rahmen des Programms zur Verbesserung der Lehre ein kleines studentisches Projekt durch, in dem Fachinhalte aus verschiedenen Disziplinen und pädagogisch-didaktische Aufgaben verknüpft werden.

Außerdem ist in der neuen Prüfungsordnung für die Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik ein integrativer Anteil von 10 SWS ausgewiesen, der stark fachdidaktisch ausgerichtet sein soll und der auch prüfungsrelevant ist.

Schließlich gibt es Vorarbeiten zur Einrichtung einer „Fachdidaktischen Arbeitsstelle“, in der zunächst fachdidaktische Fragestellungen bezogen auf die Fachrichtung Elektrotechnik bearbeitet und Lehrveranstaltungen konzipiert werden sollen. Davon ausgehend soll eine Ausweitung auf die anderen ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen und auf allgemeine technikedidaktische Fragestellungen erfolgen. Vorgesehen ist eine enge Kooperation der jeweiligen Fachrichtung mit der Berufspädagogik.

## Anmerkungen

- 1 Zur Auseinandersetzung mit dem Professionalisierungsbegriff vgl. GREINERT, HESSE (1974); KUTSCHA (1992).
- 2 An der TH Darmstadt wird gerade der für das Gewerbelehrer/-innenstudium eingerichtete Lehrstuhl Mechanik und Maschinenelemente mit dem neuen Profil Mechatronische Systeme besetzt. In diesem Profil sind enge Bezüge zur Elektrotechnik enthalten.
- 3 Zu den Lebenskonzepten vgl. BAETHGE u.a. (1989).
- 4 Vgl. EBNERS Ausführungen zum Begriff der „individuellen Handlungsfähigkeit“ von Klaus Holzkamp. In: Pätzold (1992), S. 42; ebenso auch Frackmann, Lehmkuhl (1993), S. 67 f.
- 5 KONEFFKE (1987) S. 140. Zum Widerspruch von Bildung und Herrschaft vgl. HEYDORN (1970).
- 6 Die Verankerung der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften im Studium beruht im wesentlichen darauf, daß es bei seiner Einrichtung im Wintersemester 1963/64 an die bestehende Fakultät für Kultur- und Staatswissenschaften angebunden wurde. Hier wirkte der damalige Dekan der Fakultät Prof. Dr. Eugen Kogon auf ein Konzept hin, daß die Gewerbelehrer/-innen in erster Linie als Pädagog/-innen in gesellschaftlicher Verantwortung (Rützel, Schapfel 1993, S. 17 ff.).
- 7 "Sowohl das Allgemeinbildungs- als auch das Berufsbildungssystem stehen hier vor der dringenden Aufgabe, die Grundlage für ein neues System von Dispositionen mit zu legen, die es den künftigen Akteuren im Arbeitssystem ermöglicht, dieses durch selbständiges und kooperatives Verhalten zu gestalten" (FRACKMANN, LEHMKUHL 1993, S. 64).
- 8 "So wie die Technik auch Gegenstand der Techniksoziologie oder der Technikgeschichte ist und Historiker nicht einfach Ingenieurwissenschaften studieren können, um Technikhistoriker zu werden, so ist es bei den Beruflichen Fachrichtungen die *Arbeits- und Berufsperspektive*, unter der Technik zum Gegenstand von Lehre und Forschung wird" (RAUNER 1993, S. 23).

## Literatur

- ARNOLD, R.: Reflexive Lehrerbildung - Aktuelle Tendenzen und notwendige Ansätze der Gewerbelehrerbildung. In: Die berufsbildende Schule, 44 (1992) 1, S. 22-33.
- BAETHGE, M., HANTSCH, B., PELULL, W., VOSKAMP, U.: Jugend: Arbeit und Identität. Opladen 2 1989
- BANNWITZ, A., RAUNER, F. (Hrsg.): Wissenschaft und Beruf. Bremen (1993)

- BONZ, B., SOMMER, K.-H., WEBER, G. (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerbildung. Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 15. Stuttgart (1992)
- FRACKMANN, M., LEHMKUHL, K.: Weiterbildung für Lean Production - Anforderungen an einen neuen Arbeitnehmertypus - Qualifizierungskonzepte für die Gruppenarbeit. In: WSI-Mitteilungen 46 (1993) 2, S. 61-69.
- GERDS, P., PASSE-TIETJEN, H.: Ausbildung von Pädagogen für alle Lernorte in der Beruflichen Bildung. Zusammenfassender Evaluationsbericht des BLK-Modellversuchs. Bremen (1991).
- GÖTZ, E.: Lehrer, nicht Ingenieure. In: Die berufsbildende Schule, 38 (1986) 12, S. 759-760
- GREINERT, W.-D., HESSE, H.A.: Zur Professionalisierung des Gewerbelehrerberufs. In: Die berufsbildende Schule, 26 (1974) 9, S. 621-625 und (1974) 10, S. 684-695.
- GRÜNER, G.: Die Ausbildung der Lehrer an gewerblichen Schulen. In: Die berufsbildende Schule, 38 (1986) 10, S. 573-575.
- HEYDORN, H.J.: Zum Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt (1970).
- HORNSTEIN, W.: Die neue Generation von Auszubildenden - Wie ist sie? Was will sie? Was kann sie? In: berufsbildung 10/92, S. 7-11.
- KONEFFKE, G.: Widersprüche im frühbürgerlichen Bildungsbegriff. In: DRECHSEL u.a. (Hrsg.): Ende der Aufklärung? - Zur Aktualität einer Theorie der Bildung. Bremen (1987).
- KUTSCHA, G.: Zur Professionalisierung des Berufspädagogen und Konsequenzen für das Studium der Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. In: BONZ, SOMMER, WEBER (1992), S.1 12-135.
- LIPSMEIER, A.: Der neue Diplom-Gewerbelehrer in Baden-Württemberg - Fortschritt durch Rückschritt. In: Die berufsbildende Schule, 43 (1991) 7/8, S. 423-440.
- MEHNERT, H. u. a.: Neukonzeption der beruflichen Fachrichtung im Studium zum Berufsschullehramt an der TU Berlin. Bericht des Studienreformprojekts - Februar 1993. Reformprojekt Berufsschullehrer/-innenstudium. TU Berlin 12/93
- PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt, Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung (1992).
- RÜTZEL, J.: Jugend heute. Lebenslagen - Interessen - Perspektiven. In: berufsbildung 47 (1993) 22, S. 3-9.
- RÜTZEL, J.: Strukturorientierung als Verzahnung von Wissenschaft, Berufswissen und subjektiven Erfahrungen vor dem Hintergrund beschleunigter struktureller Wandlungsprozesse. In: ECKERT, M., RÜTZEL, J. (Hrsg.) (1994): Strukturorientierte Didak-

tiken in der beruflichen Bildung. Konzepte, Formen, Lernortbezüge. Frankfurt/Main, S. 21-53.

RÜTZEL, J, SCHAFFEL, F.: 30 Jahre Ausbildung von Gewerbelehrer/-innen an der Technischen Hochschule Darmstadt. Darmstadt: Institut für Berufspädagogik, THD (1993).

SOMMER, K.-H.: Schulische Berufs- und Wirtschaftspädagogen unter quantitativem und qualitativem Aspekt. In: BONZ, SOMMER, WEBER (1992), S. 14-72.

STANGE, H.: Die Auswirkungen des Strukturwandels der Jugendphase auf Jugendliche mit Lernbehinderung. In: BAUDISCH, SCHMETZ (Hrsg.) (1993): Lernbehinderung und Wege zur differenzierten Förderung. Bd. 1, Frankfurt/Main, S. 92-112.

STRATMANN, K.: Fachwissenschaften und Erziehungswissenschaften im Studium für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen. In: BONZ, SOMMER, WEBER (1992), S. 74-89.

ZABECK, J.: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als profilbestimmendes Integrationsfach der Handelslehrerausbildung. In: BONZ, SOMMER, WEBER (1992), S. 14-72.





## Das Konzept der Beruflichen Fachrichtungen an der TU Dresden

### Gedanken einer Zwischenbilanz

Die Neugründung einer Fakultät Erziehungswissenschaften an der TU Dresden im Juli 1993 bildet auch für die traditionsreiche akademische Dresdner Berufsschullehrerausbildung einen Neuanfang. Unter Anpassung an rahmenrechtliche Regelungen für die Bundesrepublik Deutschland und im Rückgriff auf die seit 1924 über Jahrzehnte gewachsenen Entwicklungen *grundständiger* Studiengänge konnte insbesondere das Konzept der Beruflichen Fachrichtungen standortspezifisch und situationsangemessen weiter etabliert werden<sup>1</sup>.

Bild 1 zeigt die Merkmale der Berufsschullehrerausbildung in Dresden.

Bemerkenswert ist die Ausrichtung der Ausbildung auf die berufspädagogische Profession in ihrer originären Verknüpfung von fachwissenschaftlichen, berufspädagogischen und berufsarbeit- wie berufsfeldbezogenen Studien. Genau diese Verknüpfung bildet traditionell das diplomtragende Moment des Studiums, das folgerichtig mit einem akademischen Diplomgrad („Diplom-Gewerbelehrer“ bzw. „Diplom-Ingenieur-Pädagoge“) abgeschlossen werden kann. Ein solcherart angelegter Studiengang eröffnet insbesondere den Absolventen auch Einsatzfelder über das Lehramt hinaus. Im übrigen mahnte schon der Begründer der akademischen Dresdner Gewerbelehrerausbildung *Richard Seyfert* die Grundständigkeitsidee des Studiums an. In verpflichtender Weise forderte er, „daß die Studenten von allem Anfang an auch in pädagogischer Denkhaltung geschult werden“ und daß es gelingen möge, die Mannigfaltigkeit des Studiums zu einer Einheit werden zu lassen, indem pädagogisches Denken und Handeln diese Mannigfaltigkeit „wie in einem Brennpunkt“ zusammenfaßt<sup>2</sup>.

Auf der Basis dieser Ausgangslage und im Umfeld der unterschiedlichsten Interessen und Sachargumentationen vollzog sich seit der politischen Wende gleichsam vor, während und auch jetzt noch nach der Fakultätsgründungsphase ein kompromißreicher Diskussionsprozeß, in dem das Dresdner Ausbildungsmodell weiterentwickelt werden konnte. Inwieweit tatsächliche Fortschritte oder auch Rückschritte erzielt worden sind, kann noch nicht endgültig beantwortet werden, da es auch heute noch unterschiedliche Entwicklungsoptionen gibt. Im folgenden sollen insbesondere die zwischenzeitlich entstan-

Nichtspezifische Merkmale	Spezifische Merkmale
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zweiphasigkeit</li> <li>– Zweifachausbildung</li> <li>– SWS-Mindestlimits nach Richtlinie der Kultusministerkonferenz</li> <li>– Regelstudienzeit &gt; = 8 Semester</li> <li>– fachwissenschaftliche Ausbildung</li> <li>– pädagogische Ausbildung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tradition in Dresden</li> <li>– Diplomabschluß</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <b>PÄDAGOGISCHE GRUNDSTÄNDIGKEIT</b> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• als berufspädagogische Grundständigkeit</li> <li>• als lehramtsübergreifende Grundständigkeit</li> </ul> <p>d.h. 1. fachwissenschaftliche Studien flankiert - aspektiert - determiniert durch:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. berufspädagogische praktische Befähigung im Sinne einer Grundbefähigung</li> <li>3. erziehungs-, sozial-, geisteswissenschaftliche und psychologische Studien</li> <li>4. berufskundliche und fachdidaktische Studien</li> </ol> <p>„Berufsfeldlehre/Fachdidaktik“ als Kernlehrgebiet der beruflichen Fachrichtungen, die Bestandteil einer berufspädagogischen strukturierterheit der Universität sind</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. fachdidaktische Studien für die Lehre in allgemeinbildenden Fächern</li> </ol>

*Abb. 1: Merkmale der Berufsschullehrerausbildung in Dresden*

denen äußeren Rahmenbedingungen für die Konstruktion des Studiums dargestellt werden. Danach wird das Konzept der Beruflichen Fachrichtung kurz skizziert, denn es stellt m.E. ein innovatives Moment für die zeitgemäße Ausbildung von Berufspädagogen dar.

## 1 Das aktuelle Konzept eines Diplomstudienganges Berufspädagogik

Mit der ab 1. Januar 1992 verbindlichen Verordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen des Freistaates Sachsen<sup>3</sup> sind auch für einen Diplomstudiengang Berufspädagogik Rahmenbedingungen gesetzt. Grundsätzlich ist zu konstatieren, daß die Gesetzeslage derzeit keine Möglichkeit dahingehend eröffnet, den berufspädagogischen Diplomabschluß - ähnlich wie beim Handelslehrer - als Erste Staatsprüfung anzuerkennen. Damit sind Lehramts- und Diplomstudiengang zunächst zwei getrennte Dinge.

Ein weiteres Problem liegt in den Festlegungen zum zweiten Fach. Insbesondere infolge der Einrichtung eines Beruflichen Gymnasiums in Sachsen, an

dem nach 13jähriger Ausbildung ein „Vollabitur“ erworben werden kann, wird grundsätzlich von den Studenten im Erst- und Zweitfach ein *vertieftes* Studium verlangt. Dabei müssen zur Beruflichen Fachrichtung (erstes „Fach“) im Umfang von mindestens 80 Semesterwochenstunden (SWS) wenigstens weitere 70 SWS für ein zweites Fach studiert werden. Darunter leidet zwangsläufig der erziehungswissenschaftliche Anteil, der auf 18 SWS Berufspädagogik/Psychologie limitiert ist. Aber auch die Studien in der Beruflichen Fachrichtung, die noch 10 % berufskundliche und fachdidaktische Anteile enthalten, werden in ihrer für das Berufsfeld notwendigen Breite beschnitten. Das verlangt allein die Arithmetik des Studiengesamt volumes, das mit 80 SWS + 70 SWS + 18 SWS = 168 SWS bereits ausgeschöpft ist. Ein berufsfeldbreites fachwissenschaftliches Studium läßt bei der oberen Grenze von 80 SWS zumindest quantitative Wünsche offen. Mithin entfernt sich diese für Deutschland einmalige Zweitfachregelung auch sehr weit von der KMK-Empfehlung, wonach ein Studium in der Grundrelation 80:40:40 für die Studienanteile Berufliche Fachrichtung/Zweitfach/Erziehungswissenschaften vorgesehen ist<sup>4</sup>.

Im Grunde rührt die Polemik an ein altes Problem: Der aus der Gymnasiallehrrausbildung entlehnte Ansatz von zwei - nun sogar vertieft - zu studierenden Fächern entspricht nicht der berufspädagogischen Spezifik. Nicht umsonst forderte beispielsweise auch *Grüner* im Jahre 1986 für das Lehramt an berufsbildenden Schulen die Ausbildung eines „pädagogisch versierten Ein-Fach-Lehrers“.<sup>5</sup>

Die getroffene Zweitfachregelung geht konsequenterweise mit einer Festlegung der Regelstudienzeit auf 10 Semester einher.

Bedauerlicherweise wird mit der genannten Lehramtsprüfungsordnung Sachsens auch in anderer Weise eine freizügige Regelung nur unzureichend ausgenutzt. Ich meine die sehr wohl an den praktischen Bedürfnissen orientierte Empfehlung der *DGfE* von 1981 zu den möglichen Arten des Zweitfaches.<sup>6</sup> Neben der Beruflichen Fachrichtung wird nämlich als weiteres Fach nur eines aus dem Kanon allgemeinbildender gymnasialer Fächer zugelassen. Insbesondere mit hochaffinen Zweitfächern, einer weiteren Fachrichtung (z.B. Bau und Holz), mit der Vorbereitung auf die fachpraktische Ausbildung oder besondere Tätigkeitsfelder (z.B. Weiterbildung) darf in Sachsen nicht kombiniert werden.

Die Lösung aller angesprochenen Probleme wird gegenwärtig in einem Integrationsansatz gesehen, d. h. einem Diplomstudiengang, aus dem heraus auch das Lehramt angestrebt werden kann (vgl. Bild 2). Diese Lösung ist in der vorliegenden Form im Moment noch nicht endgültig bestätigt. Sie fußt aber

		wahlobligatorischer Studienzweig			
80 SWS	40 SWS	60 SWS	40 SWS	40 SWS	HS
BFR	Erziehungswissenschaften	Lehramt an berufsbildenden Schulen	Berufliche Erwachsenenbildung	Berufliche Bildung in Entwicklungsländern	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bautechnik</li> <li>- Chemietechnik</li> <li>- Elektrotechnik</li> <li>- Metall- und Maschinentechnik</li> <li>- Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft</li> <li>- Textil- und Bekleidungstechnik</li> </ul>					GS
			BFR...Berufliche Fachrichtung GS...Grundstudium HS...Hauptstudium		

*Abb. 2: Studiengang Berufspädagogik an der TU Dresden zum „Diplomberufspädagogen“  
(Stand: Juni 1993)*

vor allem auf den gegenwärtig praktizierten Studentatsachen, wonach dem Studenten beide Optionen - Staatsexamen und Diplom - offenstehen.

Eine grundsätzlichlich andere Lösungsvariante stellt sich wie folgt dar: Da es nach § 34 des seit 3. Oktober 1993 geltenden Sächsischen Hochschulgesetzes ebenfalls möglich ist, daß „die Hochschule ... den Hochschulgrad auch auf Grund einer staatlichen ... Prüfung, mit der ein Hochschulstudium abgeschlossen wird, verleihen (kann)“<sup>7</sup>, könnte unter Wahrung wesentlicher Grundideen der Kompromiß auch anders lauten und außerhalb eines Integrationsmodells gesehen werden: Unter bestimmten und noch genau zu fixierenden Bedingungen kann zum Staatsexamensabschluß zusätzlich der Diplomgrad vergeben werden. Das hätte jedoch zur Folge, daß zumindest über zwei Tatsachen neu diskutiert werden muß. Einerseits wären bei einer Entscheidung gegen das Integrationsmodell zugleich für die projektierten Studienzweige, die nicht ins Lehramt führen, eigenständige Studienmöglichkeiten einzurichten. Zum anderen sollte über den erziehungswissenschaftlichen Anteil von 18 SWS im Lehramtsstudiengang noch einmal beraten werden. Gerade im Hinblick auf eine denkbare Reduzierung des Stundenanteils für das allgemeinbildende - ggf. affine (!) - Fach erscheint eine „sanfte“ Erhöhung des Stundenvolumens für die Berufspädagogik/Psychologie im Sinne der oben genannten DGfE-Empfehlung ratsam.

Relativ unabhängig von der präferierten Lösungsvariante ist das in Dresden verfolgte Inhalts- und Strukturkonzept der Beruflichen Fachrichtung.

## 2 Zur Begründung des Dresdner Konzeptes der Beruflichen Fachrichtung

Das Studium einer Beruflichen Fachrichtung ist auf berufspädagogische Kompetenz ausgerichtet, wobei in einem in sich sehr differenzierten Berufsfeld aus der Perspektive von Bildung der komplexe Zusammenhang von Arbeit, Technik und Bildung betrachtet und beherrscht werden muß. In Anlehnung an *Rauner*, der das hinlänglich bekannte Beziehungsdreieck aus den Komponenten Arbeit, Technik und Bildung aufgespannt hat<sup>8</sup>, gehe ich davon aus, daß auf dem Hintergrund eines Berufsfeldes für das Studium eines Berufspädagogen bzw. Berufsschullehrers relevant sind:

- die berufsfeldtypische Technik in Form realer Erscheinungen und Prozesse sowie die korrespondierenden Technikwissenschaften;
- die Facharbeit im Berufsfeld mit ihren Organisationsmustern, Arbeitsteilungen und Anforderungen an Kompetenzen;
- die Fragen und Probleme der berufsfeldbezogen (Fach-)Bildung selbst.

Bleibt die Frage, wie dieses „Mehrfachintegral“ aus unterschiedlichen Wissensbereichen - das Spektrum reicht von hochgradig disziplinar entfalteten Fachwissenschaften (z.B. Elektrotechnik) bis zu Erfahrungen und Regeln beruflicher Arbeitswelt! - im Studium so aufgelöst wird, daß die weiter vorn von *Seyfert* programmatisch geforderte Fokussierung auf die berufspädagogische Profession eingelöst werden kann. Mit einem tradierten oder der Allgemeinbildung entlehnten Verständnis von Fachdidaktik als jener integrierenden Wissenschaftsdisziplin kommt man nicht weiter.

In der Allgemeinbildung erfüllt die Fachdidaktik eine „Brückenfunktion“ zwischen Fachwissenschaft und allgemeinbildendem Fach (vgl. Bild 3).

Diese Sichtweise erfüllt die Ansprüche beruflicher Bildung nicht. Fachbezug heißt in der beruflichen Bildung

- Orientierung auf die Ausübung von Facharbeit und
- Ausrichtung auf einen Beruf bzw. auf ein Berufsfeld.

Fachbezug heißt nicht Zentrierung auf Fachwissenschaften und schon gar nicht auf eine einzige.

Eine beruflich orientierte Didaktik muß sich deshalb auf das Spannungsfeld von korrespondierenden Ingenieurwissenschaften und eine wenig entfaltete „Berufswissenschaft“ der Facharbeiter im Berufsfeld gründen (vgl. Bild 4).

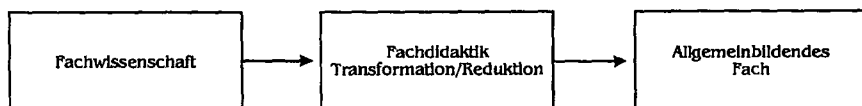


Abb. 3: Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der Allgemeinbildung

So ist mit dem Hinterland eines Berufsfeldes und der darin vorzufindenden Facharbeit der Fach- bzw. fachwissenschaftliche Bezug keinesfalls trivial. Die fachkundliche Lehre in der gewerblich-technischen Berufsbildung z.B. für das Berufsfeld Elektrotechnik orientiert sich zwar an dem Technikbereich Elektrotechnik. Das bedeutet jedoch nicht, daß die Elektrotechnik, verstanden als Technik und Technikwissenschaft, den *zentralen* Bezugspunkt für die berufliche Bildung darstellen kann. Entscheidend sind die im Berufsfeld und im Beruf wesentlichen industriellen wie handwerklichen Arbeitstechniken und -verfahren, Technologien, Vorschriften und Regeln sowie tätigkeitsspezifischen Wirkbedingungen.

Die berufsförmig organisierte Facharbeit bildet also den zentralen Bezugspunkt.

Deshalb plädiere ich auch dafür, in der beruflichen Bildung nicht von *Fachdidaktiken*, sondern besser von *beruflichen* Didaktiken zu sprechen.

Je nach Spezifik des Berufsfeldes ergeben sich arteigene Lehr- und Forschungsfelder für eine Berufliche Didaktik. Allgemein sind mindestens folgende Schwerpunkte zu nennen:

- Entwicklung der Berufe/des Berufsfeldes;
- Berufliche Lernprozesse/Lehrinhalte als Dimension der Analyse, Gestaltung und Evaluation beruflicher Bildungs- und Qualifizierungsprozesse;
- Analyse, Gestaltung und Evaluation von (berufsförmiger) Facharbeit unter dem Aspekt der Lernhaltigkeit und Lernchancen;
- Analyse, Gestaltung und Evaluation von Technik unter der Perspektive des Erhalts und der Förderung von Fachkompetenz.

Aus dem vorgenannten Zusammenhang und dem Prägungsmuster eines „Dresdner Modells“ zu einer grundständigen Berufsschullehrerausbildung erwächst die Rolle der Beruflichen Fachrichtungen, denn:

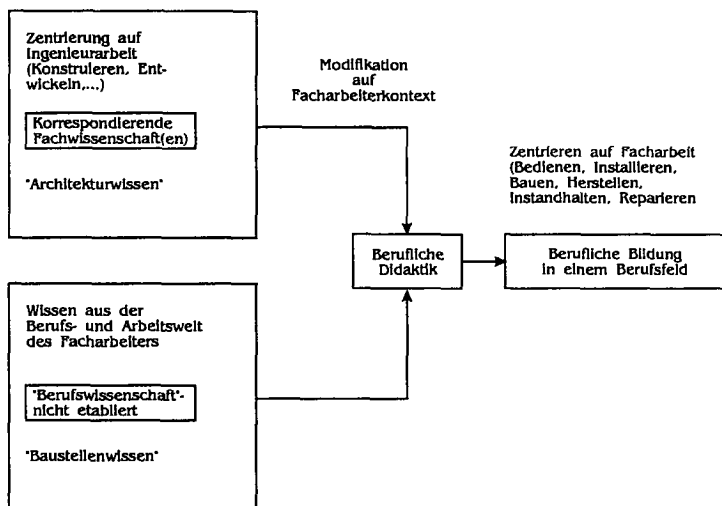


Abb. 4: Stellung einer Beruflichen Didaktik

Das spezifische Verhältnis von Arbeit, Technik und Bildung in einem Berufsfeld fordert für die Anlage des Studiums der Berufspädagogen eine adäquate inhaltliche wie strukturell-organisatorische Einbindung in das Gesamtgefüge universitärer Ausbildung. Diese Integrationsfunktion erfüllt die Berufliche Fachrichtung (vgl. Bild 5).

Berufliche Fachrichtung als Organisationsform und ihre Kerndisziplin, die Berufliche Didaktik (auch als Berufsfeldlehre/Fachdidaktik bezeichnet) erfüllen also im Rahmen der Dresdner Ausbildung die geforderte Fokussierung des Studiums.

Angemerkt hierzu sei, daß an vielen anderen Ausbildungsstandorten in Deutschland die Problematik grundsätzlich ähnlich gesehen wird, wenngleich spezifische Lösungswege beschritten werden. Neben den vielfältigen Bemühungen um die notwendige „berufspädagogische Aufweitung“ des Verständnisses von Fachdidaktik, um die sich u.a. auch der diesen Ausführungen zugrundeliegende Workshop bemühte, sind insbesondere die Überlegungen in Berlin zu „Beruflichen Fachwissenschaften“<sup>9</sup>, in Hamburg zu „Gewerblich-technischen Wissenschaften“<sup>10</sup> und in Bremen zur Etablierung der Beruflichen Fachrichtungen als Wissenschaftsdisziplinen<sup>11</sup> von Interesse.



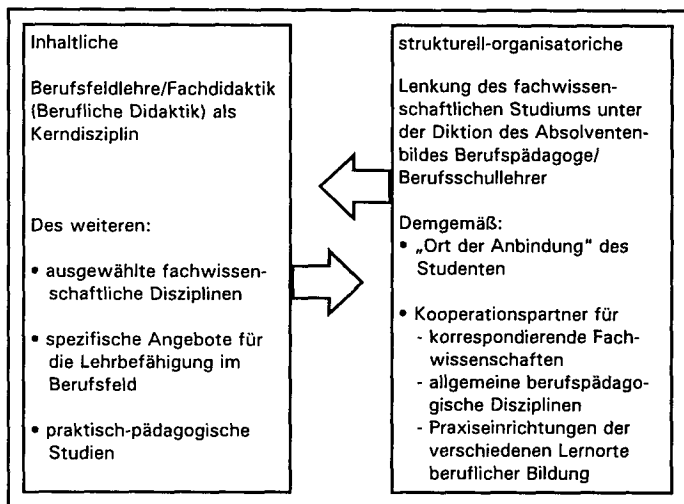


Abb. 5: Lehrorientierte Aufgaben der Beruflichen Fachrichtung

### 3 Abschließende Anmerkungen

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen zweierlei: Erstens handelt es sich bei den vorgestellten Entwicklungsansätzen um offene Konzepte, die zweitens zunächst nur in ihren Grundzügen etabliert sind.

Für die eingeschlagenen Entwicklungswege, die nach Auffassung des Gründungsdekans der Fakultät Erziehungswissenschaften der TU Dresden *F. W. Busch* nur „beim Gehen“ entstehen können<sup>12</sup>, spricht vieles. Der Bogen kann dabei weit gespannt werden. Er reicht von der Diskussion über europäische Freizügigkeit und über den Wirtschaftsstandort Deutschland bis hin zu den Bemühungen um die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung sowie bis zur Verbesserung der Versorgung mit Berufsschullehrern, und insbesondere bis zu ihrer attraktiven und professionsadäquaten Ausbildung. Man stößt auf Problemfelder, die sich bei aller Spezifik des Freistaates Sachsen in diesem neuen Bundesland tendenziell ähnlich - und z.T. ähnlich dramatisch - wie in der gesamten Bundesrepublik Deutschland zeigen. Das bekräftigen nicht zuletzt die zahlreichen Kontakte, die gerade bei der Neugestaltung der Ausbildung von Berufspädagogen bzw. Berufsschullehrern mit den Partnern und Entscheidungsträgern aus den sächsischen Ministerien, zuständigen Stellen, Unternehmen des Handwerks und der Industrie, Arbeitgeber- und Arbeitnehmervereinigungen sowie vielen weiteren Interessenvertretern gesucht worden sind.

Folgerichtig fand dies auch seinen Niederschlag im Strukturkonzept der Gründungskommission der Fakultät, dem der Wissenschaftliche Senat der TU Dresden und das Sächsische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst zustimmten. Danach existieren derzeit zwei berufspädagogische Institute. In einem Institut für Berufspädagogik werden die erziehungswissenschaftlichen Grundlagendisziplinen der Berufspädagogik vertreten. Die im Bild 2 genannten sechs Beruflichen Fachrichtungen sind in einem Institut für Berufliche Fachrichtungen zusammengefaßt. Die beabsichtigte Ausstattung der gesamten Fakultät mit Hochschullehrerstellen kann in den Gründungsdokumenten für die Fakultät nachgelesen werden.<sup>13</sup> Aus der Sicht des Konzeptes der Beruflichen Fachrichtungen ist insbesondere bemerkenswert, daß für jede Berufliche Didaktik (außer Textil- und Bekleidungstechnik) eine Professur vorgesehen worden ist.

Leider gab es in den vergangenen Monaten auch viele hemmende Faktoren für eine zügige und abschließende Umsetzung der konzeptionellen Vorstellungen. Die wirtschaftliche Rezession in Deutschland wie auch der immer noch ausbleibende Aufschwung im Osten des Landes sind sicher kein guter Hintergrund für noch so gute Ideen; zumal vielfach nur kurz- und mittelfristig gedacht wird bzw. gedacht werden kann. Finanzielle Probleme, vor allem aber eine einbruchartige Abkehr von gewerblich-technischen Ausbildungs- bzw. Studienrichtungen auf Facharbeiter- und Ingenieurebene, zeigten insbesondere ihre Wirkung. Auch die Zahl der Studienanfänger im Bereich der Berufspädagogik sank drastisch mit dem Wintersemester 1991 und konnte bis dato aus diesem Tiefstand noch nicht wieder herausgeführt werden. Wenn auch die Gründe und Ursachen dafür recht vielschichtig sind, so ließ u.a. gerade diese Tatsache das Berufungsgeschehen und damit den Fakultätsauf- und -ausbau im berufspädagogischen Bereich ins Stocken geraten. Dennoch rechtfertigt der erreichte Entwicklungsstand zu der letztlich optimistischen Aussage, wonach im Sinne einer Zwischenstation wesentliche weitere Entwicklungsmerkmale für die Dresdner Ausbildung verankert werden konnten. Zur Entfaltung und Ausgestaltung der etablierten Ansätze bleibt freilich noch ein gutes Stück Arbeit.

## Literatur

- 1 DRECHSEL, K.: Der Beitrag der Beruflichen Fachrichtungen in der Ausbildung von Berufspädagogen an der TU Dresden. In: BANNWITZ, A.; RAUNER, F. (Hrsg.): Wissenschaft und Beruf. Berufliche Fachrichtungen im Studium von Berufspädagogen des gewerblich-technischen Bereiches. Reihe Berufliche Bildung, Bd. 17, Bremen 1993, S. 109 ff.

- 2 SEYFERT, R.: Lebensbuch eines Lernenden. Leipzig 1935, S. 319

- 3 Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen im Freistaat Sachsen. In: Sächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt Nr. 17/92
- 4 KMK: Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe II - Lehrbefähigung für Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens vom 5. Oktober 1973
- 5 GRÜNER, G.: Die Ausbildung der Lehrer an gewerblichen Schulen. In: Die berufsbildende Schule 10/86, S. 575
- 6 DGfE: Empfehlung zur Neuordnung der Ausbildung von Lehrern für das berufliche Schul- und Ausbildungswesen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 3/81, S. 217 f.
- 7 Gesetz über die Hochschulen im Freistaat Sachsen, § 34 (2). In: Sächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt Nr. 35/1993, S. 700
- 8 Vgl. z.B. in: HEIDEGGER, G.; RAUNER, F.: Berufe 2000. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1990, S. 25
- 9 MEHNERT, H. u. a.: Neukonzeption der beruflichen Fachrichtung im Studium zum Berufsschullehramt an der TU Berlin. Bericht des Studienreformprojektes. Berlin 1993.
- 10 MARTIN, W.; PANGALOS, J.: Gewerblich-technische Wissenschaften. Zur Begründung einer jungen Wissenschaftstradition. In: BANNWITZ, A.; RAUNER, F. (Hrsg.): Wissenschaft und Beruf ... , a.a.O., S. 75 ff.
- 11 RAUNER, F.: Zur Begründung und Struktur gewerblich-technischer Fachrichtungen als universitäre Fächer. In: BANNWITZ, A.; RAUNER, F. (Hrsg.): Wissenschaft und Beruf ... , a.a.O.
- 12 BUSCH, F. W. (Hrsg.): Wege entstehen beim Gehen. Erziehungswissenschaft in Dresden. Der Aufbau der Fakultät Erziehungswissenschaften an der TU Dresden 1991 - 1993. Dresden 1993
- 13 Ebenda, S. 284 f.

## **Chemiebezogene Umfeldler und Perspektiven der Lehrerausbildung für Chemietechnik**

Das Dilemma der Beruflichen Fachrichtungen wurde in „Wissenschaft und Beruf“ (Bannwitz; Rauner, 1993) umfassend problematisiert. Dort wurden auch Aussagen zu Wandlungen im Anforderungsprofil von Chemietechniklehrern getroffen, die hier nicht wiederholt werden sollen (vgl. Storz, 1993a). Das Anliegen des vorliegenden Aufsatzes sehe ich vielmehr darin, die Perspektiven der Chemietechniklehrerausbildung einzuordnen in die grundlegende Debatte zum Wandel in der „Chemie“ (Chemieindustrie, Chemiearbeit sowie akademische und nichtakademische Chemieberufe). M.E. können Perspektiven für eine zeitgemäße Berufsschullehrerausbildung nur entfaltet werden, wenn es gelingt, sich an den „großen“ Debatten über Industriestrukturen und Industriearbeit der Zukunft zu beteiligen und dabei neue Brücken zwischen Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Bildung zu schlagen.

### **1 Widersprüche in der Programmatik der Chemietechniklehrerausbildung**

Die Sprachregelung „Chemietechnik“ wurde an den Universitäten der Bundesrepublik entsprechend der KMK-Vereinbarung von 1973 übernommen, wirkte sich aber nur unwesentlich auf die Ausbildung von Berufsschullehrern aus. Chemietechniklehrer werden im Sprachgebrauch bis heute unter Chemielehrer subsummiert. Man könnte zunächst an einen sprachlichen Lapsus denken. Schaut man sich indes die meisten Ausbildungsmodelle in Deutschland an, so ist eine Reduzierung des Berufsschullehrerstudiums auf ein tradiertes Chemielehrerstudium nicht zu übersehen. Die Silbe „-technik“ ist curricular nicht oder wenig ausdifferenziert; berufspädagogische Professionalität ist studienprogrammatisch kaum entfaltet.

Gleichzeitig liegt das Image von Chemietechniklehrern trotz aller Beteuerungen nicht auf der Höhe von Gymnasiallehrern, was sicherlich rückkoppelnd die Universitäten zur Festschreibung eines chemieorientierten Studiums veranlaßt.

In der DDR wurden an der TU Dresden Berufsschullehrer für Technische Chemie ausgebildet. Ihr fachliches Profil beruhte auf  
— naturwissenschaftlich-chemischen Disziplinen sowie

— verfahrensingenieur- und automatisierungstechnischen Disziplinen gleichermaßen.

Die naturwissenschaftliche und ingenieurtechnische Ausbildung umfaßte ca. 140 SWS und war durch umfassende ingenieur- und berufspädagogische Praktika begleitet.

Studenten hatten in der Regel einen chemiebezogenen Beruf als „Input“ für das Berufsschullehrerstudium. Naturgemäß war dieses Studium in seiner Programmatik auf berufspädagogische Professionalität gerichtet. Das Image der Berufsschullehrer (Diplomingenieurpädagoge für Technische Chemie) war bis weit in die 80er Jahre hoch und rangierte im öffentlichen Bewußtsein vor den Chemielehrern an den erweiterten Oberschulen.

Nach 1990 war dieses Modell nicht weiterführbar. Bis auf Reste mußte das technische Profil zugunsten des allgemeinbildenden Zweifaches aufgegeben werden. In Verbindung mit den Problemen der Chemieindustrie bei der Umstrukturierung von der Plan- zur Marktwirtschaft trug dies zu einem sprunghaften Imageverlust bei. Berufsschullehrer für Technische Chemie waren in der Industrie nicht mehr gefragt. Dezimierte Ausbildungszahlen in den Chemieberufen führten auch an den beruflichen Schulen zu mangelndem Bedarf.

Die geschilderte Situation zur berufspädagogischen Professionalität sowie zum Image von Chemietechniklehrern ist heute also ein bundesweites Problem. Sie ist eng verbunden mit der Strukturkrise, welche die Chemie insgesamt durchlebt und umfaßt das Image von Chemieindustrie, Chemiearbeit und Chemieberufen gleichermaßen. Lösungen werden somit auch nur in diesem Gesamtkontext zu finden sein. Gleichzeitig ordnet sich diese Situation natürlich ein in die nur zögerlich verlaufende Studienreform. Hierauf soll jedoch nicht weiter eingegangen werden.

## **2 Zur Attraktivität der Chemie**

Chemieberufe sind gegenwärtig nicht mehr gefragt. Das betrifft Facharbeiterberufe und chemiebezogene akademische Berufe (Chemiker, Verfahrensingenieure und Lehrer) gleichermaßen. Sicher besteht eine Spezifik in den Ostbundesländern darin, daß undifferenzierte Informationen über Transformationsprozesse bei den Giganten der Großchemie einen Vertrauensschwund zum Bestand der Chemiebranche insgesamt nach sich gezogen haben. Hier liegen Informationsdefizite vor, die mit zu einer Distanzierung gegenüber Chemieberu-

fen geführt haben. Dennoch wäre es zu vereinfacht, die Unattraktivität des Erlernens von Chemieberufen darauf zu reduzieren.

Auch in den Altbundesländern mehrten sich die Anzeichen für einen Attraktivitätsschwund mit Beginn der 90er Jahre. Während bspw. von 1979 bis 1989 das Erlernen der Berufe Chemikant und Laborant eine steigende Tendenz aufwies, wird heute auf einen Mangel an gut ausgebildeten Chemieberufen mit dem neuen Berufsbild verwiesen (*AIQ*, 1992).

Die Ursachen scheinen also tiefer zu liegen und die veränderte Stellung der Gesellschaft zur Chemie insgesamt zu berühren. Dabei haben politische Wende und wirtschaftlicher Zerfall im Osten sicher auch eine Reihe ostspezifischer Erscheinungsformen hervorgebracht. Die begonnene Krise der Chemie in ihrem Wesen erscheint jedoch übergreifend. Diese Aussage soll in drei Richtungen näher entfaltet werden.

## **2.1 Chemie als Industriezweig**

Die chemische Industrie deckt in Form von Massenprodukten und hochveredelten Stoffen einen weitverzweigten Markt ab, der in seiner Vielfalt selbst von Insidern nur noch schwer überschaubar ist. Chemieprodukte sichern nach wie vor Grundbedürfnisse der Menschen, verbessern Lebensqualität und -standard. Mit ihren Produkten und Verfahren wirkt die Chemieindustrie als Faktor des wissenschaftlichen und technischen Fortschritts. Demgegenüber steht, daß in der und durch die Chemieindustrie größere Defizite im ökologischen und sozialen Fortschritt offenbar werden. Sie beziehen sich besonders auf

- die heute durch analytische Befunde gesicherte Umweltbelastung vieler Chemieprodukte (z. B. Kritik an der Chlorchemie);
- die Zunahme des Havariegeschehens mit seinen komplexen ökologischen und sozialen Wirkungen.

Lange her sind also die Zeiten, als Chemie umstandslos mit Fortschritt und Wohlstand in Verbindung gebracht wurde und Probleme im Gefolge der Chemie im öffentlichen Bewußtsein nur wenig akkumuliert waren.

In Verbindung mit einer allgemeinen Skepsis der Bevölkerungsmehrheit gegenüber der Undurchschaubarkeit wissenschaftlich-technischer Entwicklungen (wenige wissen immer mehr und mehr wissen immer weniger) und einer

als Gefahr empfundenen Technik (Komplexität des Systeme) hat dies zu einer Vertrauenskrise im öffentlichen Bewußtsein geführt, der gegenwärtig nur schwer zu begegnen ist. In einer Grundsituation emotional geladener Dispute, die auch durch Barrieren in der Informationsaufnahmebereitschaft gekennzeichnet ist, versagt aufklärerisches Bemühen häufig ebenso wie die Suche nach zweckmäßigen und möglichen Alternativen.

Diese Gesamtsituation wird nicht schnell und auch nicht durch vordergründigen „Aktionismus“ zu überwinden sein. M.E. werden die Probleme auch nicht mit einer Überwindung der Rezession automatisch gelöst. Es mehren sich die Anzeichen, daß es sich auch um eine Strukturkrise der Chemieindustrie handelt, und diese hat bekanntlich viele Seiten. Neben Disproportionen in der Produktstruktur (Verhältnis Massenprodukte zu intelligenzintensiven hochveredelten Produkten) sowie Problemen in der Forschung reicht diese Krise bis zu betriebs- und arbeitsorganisatorischen Aspekten sowie zur beruflichen Bildung. Die Zeit ist überfällig, über akademische und nichtakademische Berufsarbeit in Chemiefabrik und Labor neu nachzudenken und von dorthier mit kritischer Distanz tradierte Ausbildungsmodelle auf ihren künftigen Bestand hin zu bewerten.

Bei der Beantwortung der Fragen, wo heute die Wertschöpfung in der Chemiebranche liegt, vollzieht sich ein Wandel im Denkansatz. Die *Wertschöpfungskette* Forschung - Applikation - Produktion steht und fällt mit den *gesamtoorganisatorischen* Voraussetzungen, welche die Arbeitswelt, Bildung und Leistungsanreize gleichermaßen umfassen (*Schmidt, G.E.*, 1993). Die Wertschöpfung schließt somit stets auch soziale Verträglichkeiten und ökologische Wünschbarkeiten ein.

Eine Fülle von Fragen tut sich damit auf, so z.B.:

- zu Produktionskonzepten auf Inselstrukturbasis und mit dezentralisierten Kompetenzen,
- zu chemiebezogener Gruppenarbeit in Produktion und Labor,
- zum arbeitsteiligen Verhältnis von Chemikern (als Naturwissenschaftler) und Verfahrensingenieuren,
- zur Attraktivität der historisch gewachsenen Berufslaufbahnen in Fabrik und Labor,
- zur Überwindung von Polarisierungen zwischen qualifizierter und nichtqualifizierter Arbeit.

Diese Probleme der Chemieindustrie korrelieren mit einem allgemeinen Wer-

tewandel junger Menschen, der sich besonders auch in ihrem Berufswahlverhalten ausdrückt. Danach werden sowohl qualifizierte Arbeit und befriedigende soziale Beziehungen im Arbeitsleben geschätzt als auch der Wunsch, Berufsarbeit mit anderen Aktivitäten des „Lebens“ in Einklang zu bringen (Deutsche Forschungsgemeinschaft, 1990). Ich glaube, daß Überlegungen zu den Perspektiven der Chemietechniklehrausbildung sehr eng verbunden sind mit neuen Perspektiven in Organisation und Gestaltung von Chemiearbeit in Produktion und Labor. Chemiebezogene Facharbeit und berufspädagogische Professionalität des Lehrers stehen in einem engen Zusammenhang.

## 2.2 Chemieberufe

Chemieberufe werden in der Systematik der Ausbildungsberufe im naturwissenschaftlichen Berufsfeld eingeordnet und assoziieren auch im Alltagsverständnis eine „Nähe“ zum naturwissenschaftlichen Wissensgebiet Chemie. Diese Kennzeichnung ist nicht falsch, stellt aber eine einseitige Verkürzung dar, weil die technische Dimension im Denkansatz von vornherein ausgeblendet wird. Das wiederum trübt den Blick für Chemiearbeit in Produktion und Labor und schränkt die Erschließbarkeit berufsbedeutsamer Inhalte und Formen für die berufliche Bildung ein.

Dieser „Zustand“ hat seine Begründung in der historisch gewachsenen Stellung der Chemie, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann (vgl. dazu Storz, 1993b).

Der Chemie ist mit ihrer Herausbildung ein spezifischer Dualismus eigen:

- Einerseits ist sie eine eigenständige etablierte Naturwissenschaft,
- andererseits stellt sie die wesensbestimmende Grundlage der stoffwandelnden Produktion, insbesondere der Chemieindustrie, dar.

Dieser Dualismus kennzeichnet auch die Chemie als Bildungs- und Kulturgut. Sie wurde allgemeinbildendes Fach und gleichzeitig Grundlage von Berufen. „Chemie“ bezeichnet also eine Wissenschaft sowie eine bestimmte Produktion (chemische Produktion) und ein Berufsfeld (Chemieberufe) gleichermaßen. Facharbeit und Facharbeiterberufe bildeten sich mit Chemie und Chemieindustrie heraus. Zunächst war es der Laborant, der sich als „Gehilfe des Chemikers“ (Bezeichnung aus dem Labor J.V. LIEBIG um 1840) sowohl in Forschungs- als auch Industrielabors etablierte. Seine Arbeitswelt wurde ebenfalls entscheidend durch die Erkenntnisse der Naturwissenschaften bestimmt. Der



Laborant als Chemikergehilfe hat „gekocht“ (Dominanz der „Naßchemie“ im Labor); entscheidend in seiner Tätigkeit war das Beherrschen von Rezepturen und Prozeduren und deren chemischem Hintergrund. Es verwundert somit nicht, daß sich Chemieberufe als naturwissenschaftliche Berufe profilierten und Erkenntnisse der Wissenschaft Chemie recht umstandslos als berufsbedeutsame Inhalte angesehen wurden und Eingang in die berufliche Bildung fanden.

Hier liegen die Wurzeln für die bis heute wirkende wissenschaftsorientierte (d.h. an der Systematik der historisch-gewachsenen Chemie) Chemieausbildung für Chemieberufe. An der Schwelle zum 21. Jahrhundert sind die Strukturen und Bedingungen für Chemiearbeit in Produktion und Labor im Vergleich zu den Jahrzehnten ihrer Entstehung und Entwicklung verändert. Die großen Innovationsschübe auf den technischen Wandel und damit auf Veränderungen in der Facharbeit gehen heute weniger von der Chemie als Naturwissenschaft aus. Damit soll nicht negiert werden, daß die innovative Kraft der Chemieindustrie nach wie vor an Produktinnovationen gebunden ist, was die Chemie bis hin zur Grundlagenforschung berührt. Die Wertschöpfungskette Forschung - Applikation - Produktion ist jedoch sehr eng mit technisch-organisatorischen Wandlungen in Chemiefabrik und Labor verbunden. Rechnerintegration sowie Kommunikations- und Informationstechnologien bewirken heute entscheidende Innovationsschübe und damit veränderte Organisationsstrukturen sowie Wandlungen in der Chemiearbeit. Übersicht 1 soll dies veranschaulichen und die Gebiete darstellen, von denen in den Industriegesellschaften seit Anfang des 19. Jahrhunderts entscheidende Impulse auf den technischen Wandel als Motor für Veränderungen in der Arbeitswelt ausgingen.

Zwischen dem historisch gewachsenen Ausbildungsprofil der Chemieberufe (es sei wiederholt, als naturwissenschaftliche Berufe) und den Anforderungen der Chemiearbeit bestehen also mehr oder weniger große Widersprüche. Die Ausbildung in den Produktionsberufen war zwar auch schon technikorientiert. Dem wurde besonders im Lernfeld Betrieb entsprochen. Das Verhältnis zwischen Chemie und Verfahrenstechnik an der Berufsschule war dagegen eher chemielastig; Techniklehre zudem stärker theoretisch und weniger auf Umgang mit Technik in Fabrikstrukturen angelegt.

In den Laborberufen sind die Widersprüche offensichtlicher. Um es anschaulich zu machen: Künftige Laboranten lernen moderne chemische Theorien auf Kosten der Heranführung an den Umgang mit Technik sowie an technisch-organisatorische Problemlösungen in modernen Labors. Darüber, daß moderne Labors auch aus geschäftsprozeßorientierter Perspektive strukturiert sind und

Laborarbeit entsprechend organisiert ist, erfährt der Laborant in der Regel nichts. Oder schaut man sich curriculare Bausteine, bspw. zur organischen Chemie, an und vergleicht ihre Orientierungen mit denen in Curricula allgemeinbildender Schulen, so fällt deren beliebige Austauschbarkeit auf.

Mehr und mehr wird die Schere zwischen dem, was die berufliche Arbeit in Produktion und Labor abfordert, und dem, was erlernt wird, auch von den Betroffenen selbst empfunden. Gerade die veränderten subjektiven Erwartungshaltungen meist jüngerer Laboranten oder auch von Lehrlingen an den Beruf und an berufliches Lernen bringen die Chemie als Wissens- und Lehrgebiet zunehmend in Kritik. Gleichzeitig blockieren diese bereits in der Ausbildung „vorprogrammierten“ Qualifikationsdefizite neue Organisationsstrukturen der Labor- und Fabrikarbeit und behindern damit Innovationen.

Mit der Neuformierung der naturwissenschaftlichen Berufe wurde keine neue Programmatik in dem Sinne, daß Chemieberufe auch gewerblich-technische Berufe sind, fundiert. Curriculare Änderungen erfolgten additiv, bspw. Informatikbausteine bei Laboranten, ein neuer Denkansatz ist indes nicht erkennbar. An der Wissenschaft Chemie orientiertes Wissen nach dem Prinzip des theoretischen Erkenntnisinteresses steht nach wie vor im Mittelpunkt beruflichen Lernens (Laborant) oder zeigt Überhöhungen (Chemikant), während das Verstehen komplexer Zusammenhänge und das Erkunden von Problemlösungen in Fabrik und Labor unterbelichtet sind.

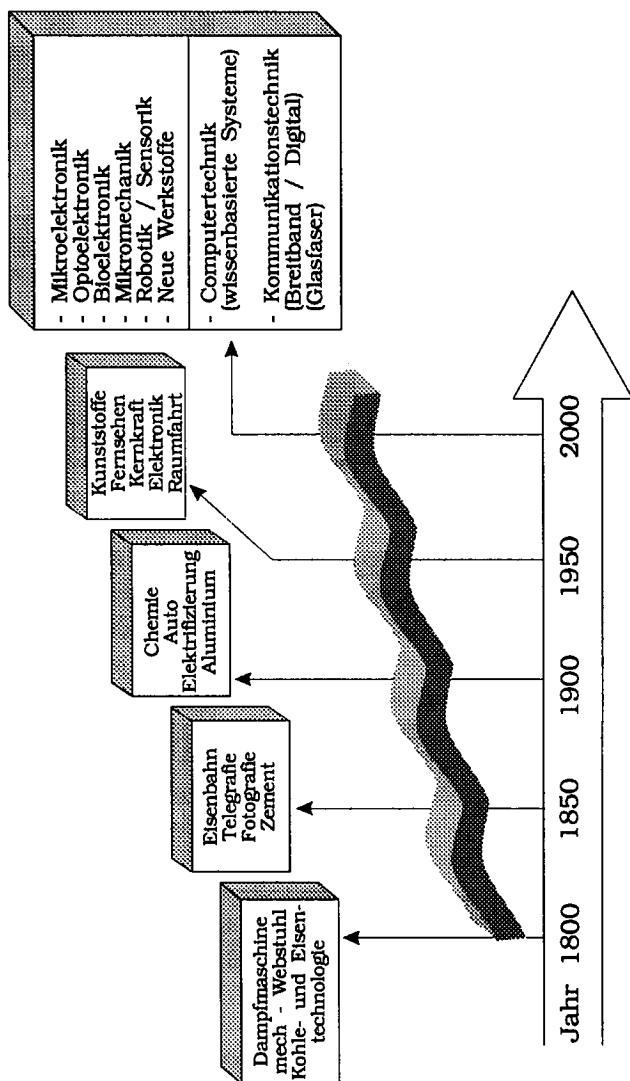
Natürlich ist der sich aus dem Wandel der Chemiearbeit ergebende Wandel im Profil der Chemieberufe problembehaftet und mit Fragen verbunden, welche die Berufsbildungsforschung infolge einer „dünnen“ analytischen und empirischen Basis derzeit nicht beantworten kann. Wenn davon auszugehen ist, daß traditionell naturwissenschaftlich orientierte und berufsübergreifende gewerblich-technische Tätigkeiten komplementär miteinander verschmelzen, so ergibt sich natürlich die Frage, wie die Reformierung des Laborantenprofils künftig über Aus- und Weiterbildung realisiert werden kann, insbesondere, welche *Grundbefähigung* ist durch Ausbildung anzustreben? Ist eine Ergänzung naturwissenschaftlichen durch übergreifendes gewerblich-technisches Bildungsgut überhaupt machbar? Als Argument gegen die Machbarkeit wird der enorme Wissenszuwachs angeführt (komplizierte Gerätesysteme, enorme Spezialisierung im Hard- und Softwarebereich; kurz, eine enorme Zunahme des Expertenwissens).

Der objektive Zuwachs an Expertenwissen wird schon seit Jahren als Argument für berufliche Bildungsstrategien und -konzepte genutzt, die den „Weg

Technischer Wandel



Motor in der Arbeitswelt



als das Ziel“ von Bildungsberufen deklariert, was letztlich einer Flucht in *Inhaltslosigkeit* entspricht. Ich halte solche Überlegungen für bedenklich, da sie mit einer maßlosen Beliebigkeit der Bildung, die weder den objektiven Berufserfordernissen noch den subjektiven Erwartungshaltungen entspricht, verbunden sein werden. Man kann aus Ernüchterung über einseitige und auch historisch überlebte Bildungsinhalte keine Abkehr von Inhalten schlußfolgern bzw. dem Inhalt nur Mittlerfunktion im Konzept einer formalen Bildung zuschreiben. Die Debatte zu den Schlüsselqualifikationen hat hierzu m. E. eher trübend als klärend gewirkt.

Der Weg zur Überwindung von diesbezüglichen Krisenerscheinungen in der beruflichen Bildung scheint eher darin zu bestehen, berufsbedeutsame Bildungsinhalte in bezug zur Berufsarbeit neu zu fassen und zu strukturieren.

Natürlich findet ein objektiver Wissenszuwachs im Sinne von *Expertenwissen* statt. Die Frage scheint jedoch zu sein, ob dieses Expertenwissen Grundlage für die Bestimmung von Bildungsgut sein oder ob es sich nicht vielmehr um die Ermittlung von *arbeitsprozeßbezogenem Wissen* handeln muß, das keinesfalls linear und didaktisch vereinfacht aus Expertenwissen ableitbar ist. Mir scheint, daß die Berufsbildungsforschung auf diese Fragen derzeit zu wenige Antworten weis. Dies hemmt auf sehr direkte Weise perspektivische Ansätze für eine künftige Chemietechniklehrausbildung.

## 2.3 Chemie als Lehrfach

Eine distanzierte Einstellung zur Chemie zeigt sich auch gegenüber der Lehre an der Universität und im Chemieunterricht an den Schulen. Besonders zur Chemielehre an den Schulen besteht schon ein partiell ablehnendes Verhältnis. Das Fach liegt in der Beliebtheitsskala Jugendlicher ganz hinten. Beklagt werden theoretische Überhöhungen zu Lasten empirischer Erkundungen sowie eine als zu gering empfundene Lebensverbundenheit. Dieses pragmatische Erscheinungsbild muß man m.E. nüchtern zur Kenntnis nehmen. Reflexionen auf der theoretischen Ebene tun das mehr oder weniger auch, haben es aber schwer, Ursachen aufzudecken und neue Konzepte zu begründen. Die in Gang gekommene allgemeine Diskussion zur Neuordnung des Wissens erleichtert „Chemiebildnern“ die Aufgabe nicht gerade.

Im Kern scheint das Problem in einem Zuviel an Wissenschaftsorientiertheit der Lehre und einem Zuwenig an Motiv- sowie Wert- und Moralbildung zu bestehen. Letzteres schließt die berufsqualifizierende Seite ein. Lebens- und

Arbeitswelt erfordern komplexes (fach- und berufsübergreifendes) Problemlösen; gelernt wird indes in festgefügtten Fächern mit tradierten Wissensstrukturen, die sich komplexen Problemen jeweils nur aspekthaft zuwenden und dem Lernenden die auf Problemlösen ausgerichtete Synthese selbst überlassen. Wissen ist prozeßhaft geworden, und diesem Phänomen steht die Wissenschaft noch relativ ratlos gegenüber (*Frühwald, 1992*).

M. E. liegt das Problem aber auch darin begründet, daß *Wissensorientiertheit* zu sehr im Sinne der klassischen Systematik der Wissenschaft Chemie verstanden wird. Lehre wird (zumindest auf absehbare Zeit) stets auch wissensorientiert erfolgen. Die Frage ist jedoch, welches Verständnis man von der Wissenschaft Chemie in der heutigen komplexen Welt zugrunde legt.

*Hopp* - ein technischer Chemiker - versucht einen reformierten Denkansatz, wenn er schreibt: „Chemie ist heute als eine Wissenschaft von Stoff-, Energie- und Informationsumsatz aufzufassen“ (*Hopp, 1992*). Ähnliche Gedanken sind aus der Sicht einer allgemeinen Technologie bei (*Wolfgramm, 1979*) zu finden. Hier kommt der Versuch einer Ausrichtung der Chemie auf die Gebiete zum Ausdruck, die den technischen Wandel heute forcieren und damit Lebens- und Arbeitswelt beeinflussen. An Stoffumsatz zu denken, ohne Informationsumsatz bei dessen Beherrschung mitzubedenken, erscheint heute problematisch. Die Betonung des Informationsumsatzes ist auch der Versuch, aspekthaftes chemisches Expertenwissen zu mehr Ganzheitlichkeit zusammenzuführen, damit Wissen zu Bildung werden kann. Chemische Wissenszusammenhänge werden also dann zu Bildungsgut, wenn diese in einen Nützlichkeits- und Anwendungsbezug gestellt werden. In diesem final-anwendungsbezogenen Kontext werden sie motiv- und wertbildend. Motiv- sowie wert- und moralbildende Wissenszusammenhänge sind also nicht nur fachimmanent (kausal und konditional), sondern vielmehr auch finaler Natur.

(*Lohmann, 1954*) hat aus der Sicht der Techniklehre aus ähnlichen Überlegungen zwischen Fachwissenschaft und Lehrfachwissenschaft unterschieden. Mit der Bezeichnung Lehrfachwissenschaft kam der Gedanke einer berufsqualifizierenden Finalität zum Tragen. Die Chemie für Ingenieurberufe müßte also anders strukturiert sein, um für den Ingenieurberuf wert- und motivbildend zu wirken, als die Chemie als Wissenschaftsdisziplin. Ich glaube, daß eben, weil die Bestimmung und Strukturierung berufsbedeutsamer Inhalte nicht gelang, Chemie als Grundlage für andere Berufe (Ingenieur- und Facharbeiterberufe) an Attraktivität verloren hat. In entsprechender modifizierter Form trifft das sicher auch für Chemiker selbst zu. Auch unter allgemeinbildender Sicht sollte Chemie beim Lehren und Lernen nicht nur als eine erkenntnissuchende Wis-

senschaft, sondern als eine Wissenschaft der Anwendung und Nützlichkeit vermittelt und erlebt werden.

Zur, sicher nur langfristig möglichen, Aufwertung des Images der Chemielehre bedarf es m.E. mehr als nur kosmetischer Operationen. Diese werden mitunter in Schlagworten wie bspw. Projektunterricht (nicht selten als eine, das Wesen des Problems vereinfachende Alternative zum wissenschaftsorientierten Lernen verstanden) artikuliert.

### **3 Programmatische Elemente einer perspektivischen Chemietechniklehrerausbildung**

Mehr zum Selbstverständnis sei zunächst gesagt, daß die Annäherung der beruflichen Bildung an die Berufspraxis keine Aufgabe des Berufsschulkonzeptes bedeutet. Mir erscheinen jedoch neue Ansätze nötig, die den berufsqualifizierenden Bildungsauftrag der Schule (wieder?) näher an die Berufspraxis heranbringt. Ansonsten sind weitere Divergenzen zwischen Berufsarbeit und beruflicher Bildung (besonders im Lernort Schule) zu befürchten, welche die Berufsschulen in die Bedeutungslosigkeit abdrängen. Perspektiven einer Chemietechniklehrerausbildung nur aus der Sicht des Lernortes Schule zu entfalten erscheint mir indes verkürzt und engt die Programmatik a priori ein (näheres hierzu vgl. Storz, 1993).

Im folgenden sollen mir wesentlich erscheinende programmatische Thesen einer künftigen Chemietechniklehrerausbildung umrissen und kurz erläutert werden.

#### *1. Die Profilierung muß aus lernortübergreifender Perspektive erfolgen*

Schule (Chemiekabinett), Ausbildungsstätte (Lehlabor, Technikum) und Arbeitsort (Labor, Chemieanlage) als Lernort stellen Orientierungs- und Wirkungsfelder für Chemietechniklehrer dar. In diesem Rahmen muß er sich bewegen können, sei es für seine eigene Problemorientiertheit, für den Aufbau von Kooperationen oder als Lehrender.

Im Vergleich zur gegenwärtigen Berufsbezeichnung „Berufsschullehrer“ entspräche „Berufspädagoge“ (für Chemietechnik; oder für chemiebezogene Berufe) dieser Gesamtperspektive eher. Ein Studium, welches diese lernortübergreifende Programmatik verfolgt, kann nicht nur auf das Lehramt an berufli-

chen Schulen zielen, sondern gleichzeitig auf überbetriebliche Bildungsträger sowie auch auf ein Wirken als betrieblicher Berufspädagoge mit dem entsprechenden „Chemietechnik-Hinterland“. Erfahrungen mit Absolventen, die seit 1990 solche Wege, vor allem auch in Chemieunternehmen westlicher Bundesländer, gegangen sind, lassen eine diesbezügliche Attraktivität durchaus vermuten. Bei den gegenwärtigen Strukturen und Mechanismen in der Bildungsadministration werden solche Möglichkeiten jedoch wenig befördert.

## *2. Die Profilierung von Chemietechniklehrern umfaßt neben naturwissenschaftlich-chemischen Grundlagen eine berufsbezogene Chemieausbildung*

Die Perspektive der Zuwendung eines Berufsschullehrers zur Chemie ist anders als die des Chemikers. Auch zwischen Berufsschullehrern und Lehrern der Allgemeinbildung gilt es, Unterscheidungen zu treffen.

Die Zuwendungsperspektive läßt sich mit den Kategorien Stoff - Prozeß - Apparat zur Kennzeichnung chemietechnischer Systeme umreißen. D.h., die Naturwissenschaft Chemie wird in der beruflichen Bildung nicht nur als Anfrage an die Natur gelehrt, sondern in einem finalen Bezug (Stoffe als Produkte sowie Roh-, Hilfs- und Werkstoffe; Reaktionen als stoffwandelnde Prozesse u.a.m.). Übersicht 2 stellt im Modell Grundelemente der Chemiarbeit dar, an welchen sich die Lehre der Chemie in der beruflichen Bildung orientiert. Diese Zuwendungsperspektive für Berufsschullehrer zur Chemie entsteht nicht automatisch durch das Studium naturwissenschaftlich-chemischer Grundlagen, sondern spezifischer (berufsbezogener) Lehrgebiete.

## *3. Chemietechniklehrer benötigen ein berufsbezogenes Technikprofil*

Natürlich müssen verfahrensingenieurtechnische Grundlagen studiert werden. Die Perspektive der Zuwendung des Berufsschullehrers zur Verfahrenstechnik unterscheidet sich aber von der eines Verfahrensingenieurs (näheres hierzu vgl. Storz, 1993). Über ein projektorientiertes Technikstudium kann dieser berufsorientierten Technikausbildung entsprochen werden.

## *4. Zur Profilierung von Chemietechniklehrern gehört eine Ausbildung in chemiebezogener Arbeits- und Berufskunde*

Chemiarbeit ist für Chemietechniklehrer der „Focus“, mit dem Naturwissen-

Stoffbezogene  
Tätigkeiten

Prozeßbezogene  
Tätigkeiten

Stoff

Prozeß

Apparate

Ausrüstungsbezogene Tätigkeiten

Stoffbezogene Tätigkeiten:

Umgang mit ...  
Identifizierung von ...  
Qualitätssicherung von ...  
Auswahl von ...

Prozeßbezogene Tätigkeiten:

Überwachung von ...  
Stabilisierung von ...  
Einhaltung von Prozeduren ...  
Optimierung von Bedingungen ...  
...  
...  
...

Ausrüstungsbezogene Tätigkeiten:

Richtiger Einsatz von ...  
Kontrolle von ...  
Auswahl von ...  
Wartung von ...  
Mitgestalten von ...



schaft Chemie und Verfahrenstechnik für chemiebezogene berufliche Bildung gerichtet werden. Das trifft für moderne Arbeit in rechnerintegrierten Fabrik- und Laborsystemen ebenso zu wie für traditionelle Chemiearbeit. Diesbezüglich muß m.E. vor Unausgewogenheit gewarnt werden. Laborarbeit bspw. ist auch künftig bei aller Bedeutung der Trockenchemie von naßchemischen Strecken begleitet. Probenaufschlüsse und Vorbereitung derselben gewinnen infolge Qualitätsstandards sogar nicht selten an Bedeutung. Vor jeder Verkürzung der Charakteristik von Berufsarbeit sei also gewarnt.

Übersicht 3 zeigt die Disposition einer solchen Arbeits- und Berufskunde als wesentlichen Ausbildungsbaustein zur Entwicklung berufspädagogischer Professionalität bei Chemietechniklehrern.

### *5. Entwicklung berufspädagogischer Professionalität im Studium setzt berufs- didaktische Dimensionen voraus*

Für die Befähigung von Chemietechniklehrern greift ein Studium in Chemiedidaktik zu kurz. Chemiedidaktik hat ihre Geschichte und kann auch heute nur auf wissenschaftsorientiertes Lernen im Lernfeld Schule ausgerichtet sein. An dieser Grundsituation können auch Reformbestrebungen in der Chemiedidaktik, etwa zur stärkeren Betonung des Experimental- oder empirisch-erkundenden Unterrichts, wenig ändern. Die Perspektiven Klasse und Labor im Lernort Schule verkürzen den Denkansatz von vornherein. Eine Überwindung der gewachsenen Divergenzen zwischen beruflicher Bildungswelt und Arbeitswelt ist auf diese Weise kaum möglich. Gerade hier, also an der Frage, wie verhindert man ein weiteres Auseinandertriften von chemiebezogener Berufsbildung und Chemiearbeit, müssen berufsdidaktische Überlegungen anknüpfen. Bezugspunkt didaktischer Überlegungen dürfte somit nicht die Wissenschaft Chemie sein (genau dies tut aber die Chemiedidaktik), sondern Chemiearbeit in Labor und Fabrik. Orientierend an Chemiearbeit sind handlungstheoretische Strukturansätze beruflicher Bildung nötig.

Aus der Blickbreite der Lernorte Arbeitssystem (lernorientiertes Arbeiten), betriebliche Ausbildungsstätte und Schule mit ihren arbeitsorientierten und wissenschaftsorientierten didaktischen Konzepten, setzt sich modulartig eine chemiebezogene berufliche Didaktik zusammen. In dieser sind dann natürlich auch chemiedidaktische Bausteine für die Lehre naturwissenschaftlich-chemischer Grundlagen implementiert. Ein solches Gesamtkonzept chemiebezogener berufsdidaktischer Ausbildung kann durch praktisch-pädagogische Studien in den Lernorten Schule und Betrieb begleitet werden.

### **1. Strukturen in Chemiefabrik und Chemielabor**

- \* Charakter der chemischen Produktion
- \* Chemische Klein- und Großproduktion - Äquivalenzen und Diskrepanzen in Betriebs- und Verfahrensorganisation
- \* Topologien des Labors (betriebliches Labor, überbetriebliches Labor, das Labor als selbständiges Unternehmen)

### **2. Chemiebezogene Berufe in Produktion, Labor, Dienstleistung**

- \* Geschichte von Chemieberufen - ein historischer Abriss im Kontext zur Entwicklung der Stoffindustrie sowie des Labors
- \* Neuordnung der naturwissenschaftlichen Berufe
- \* Entwicklungsperspektiven

### **3. Die Arbeitssituation in Chemiefabrik und Labor - Kompetenzen und Qualifikationen für Chemieberufe**

- \* Facharbeit in der Chemiefabrik (Taylorismus, Neotaylorismus; Besonderheit der Arbeitsorganisation in Chargen- sowie kontinuierlichen Prozessen; Mensch - Technik - Beziehungen in traditionellen und rechnerintegrierten verfahrenstechnischen Systemen)
- \* Facharbeit im Labor (Arbeitsorganisation und Arbeitsteilung in modernen und traditionellen Laborstrukturen; ganzheitliche Laborarbeit)
- \* Tendenzen des Strukturwandels und des Wandels in der Facharbeit
- \* Professionalität und Berufsindividualität in Arbeitsleben und Freizeit

### **4. Grundlagen des beruflichen Lernens in Chemieberufen**

- \* Aneignung und Beruf aus spezieller berufspädagogischer Sicht
- \* fachwissenschaftliche Grundlagen der Chemieberufe; ihre Strukturierung und fachdidaktische Aufarbeitung (Chemie, Verfahrenstechnik, Prozeß-automatisierung)
- \* Strukturierung beruflicher Arbeit von Chemieberufen und Aufarbeitung für die Lehre (Arbeitsorganisation, typische Arbeitsaufgaben, Strukturen von Arbeitsverläufen)
- \* berufsbezogenes Erfahrungswissen kognitiver und nicht kognitiver Art bei Produktions- und Laborarbeit
- \* Aneignungsweisen und Orte beruflichen Lernens in Chemieberufen (Schulklasse, Chemiekabinette, Labor, Technikum, Chemieanlage bzw. Laborarbeitsplatz als Lernorte)

Nähere Aussagen zur Differenzierung dieses chemiebezogenen berufsdidaktischen Konzeptes müssen anderen Orten vorbehalten bleiben.

## Literatur

- BANNWITZ, F.; RAUNER, F.: Wissenschaft und Beruf. Reihe Berufliche Bildung, Bd. 17. Donath Verlag, 1993
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der BRD. Denkschrift. VCH Verlagsgesellschaft mbH, Weinheim, 1990, S. 43
- FRÜHWALD, W.: Das Forscherwissen und die Öffentlichkeit. In: Labortechnik, 1992, Sonderheft Bestseller
- HOPP: Der Einfluß moderner naturwissenschaftlicher Erkenntnisse auf den Chemieunterricht. In: Zur Didaktik der Physik und Chemie - Probleme und Perspektiven. Leuchtturm Verlag, 1990, S. 30 ff
- LAWERINO, R.; PAWELLEK, I.; WITZGALL, E.; ZIMMERMANN, E.: Die Zukunft der Arbeit im naturwissenschaftlichen Labor in der Chemieregion Köln. Abschlußbericht.
- AIQ Dortmund e.V: Arbeit · Innovation · Qualifikation, Dortmund, 1992
- LOHMANN, H.: Die Technik und ihre Lehre. In: Wiss. Zeitschrift der TH Dresden (1953), Heft 4, S. 601 ff
- SCHMIDT, G. E.: Durchgängige Informationssysteme - Erfolgsfaktor für die chemische Entwicklung. In: Labortechnik, Heft 1/1993, S. 54 ff
- SCHWEDT, G.: Analysendaten - richtig oder falsch? In: Laborpraxis. Vogel Verlag (1993), Heft 5
- STOCKER, H.: Ingenieurinnen und Ingenieure in der Produktionstechnik - ein Beitrag zur Berufswahl. VDI, Gesellschaft Produktionstechnik, 1991, S. 18
- STORZ, P.: Die Berufliche Fachrichtung Chemietechnik im Studiengang Berufspädagogik. In: Wissenschaft und Beruf. Reihe Berufliche Bildung. Bd. 17, Donath Verlag, 1993
- STORZ, P.: Chemiarbeit in Sachsen. In: Arbeit - Bildung - Beruf. Bd. 1, Hrsg. Drechsel, K.; Storz, P.; Wiesner, G. VMS Verlag Modernes Studieren Hamburg - Dresden GmbH, 1993, S. 90-103
- WOLFFGRAMM, H.: Allgemeine Technologie. VEB Fachbuchverlag Leipzig, 1987

## **Duale Ausbildung für Berufsschullehrer/-innen**

### **Ein Integrationsmodell<sup>1</sup>**

#### **1 Stand der Berufsschullehrerausbildung**

Die Ausbildung von Berufsschullehrern und Berufsschullehrerinnen<sup>2</sup> hat bisher kein klares und einheitliches Profil gewinnen können. Die Entwicklung universitärer Konzeptionen für die Berufsschullehrerausbildung seit den 60er Jahren orientierte sich nicht primär an den Aufgaben dieser Lehrer/-innen, sondern erfolgte vorrangig in Anlehnung an Studiengänge, die auf Tätigkeiten außerhalb des Bildungssektors oder auf ein Lehramt an allgemeinbildenden Schulen (mit nicht unbedingt vergleichbaren Lehraufgaben) vorbereiteten. Das Problem, eine angemessene Ausbildung für Berufsschullehrer zu finden, ist daher am Ausgang dieser Entwicklungsepoche, d.h. am Ende der alten Bundesrepublik, als „ungelöste Aufgabe“ bezeichnet worden<sup>3</sup>.

Durch die deutsche Vereinigung, durch den fortschreitenden Prozeß der europäischen Integration und das damit verbundene Bemühen, auf der Grundlage des Vertrags von Maastricht verstärkt eine europäische Dimension im Bildungswesen zu verwirklichen, hat die Auseinandersetzung um die Berufsschullehrerausbildung mit Beginn der 90er Jahre einen neuen Auftrieb und neue Perspektiven erhalten. Es ist eine Vielzahl von Vorschlägen, Modellen und Konzeptionen vorgelegt, in einigen Fällen - so in Baden-Württemberg - auch umgesetzt, doch im Ergebnis damit letztlich nur der 1973 durch die KMK gesetzte Rahmen endgültig ausgehöhlt worden. Zu einer Verständigung auf ein einheitliches, allgemein akzeptiertes Modell ist es aber bisher nicht gekommen<sup>4</sup>. Da es eine Fülle von Problemen bei der Konzeption der Berufsschullehrerausbildung zu lösen gilt, wird es im gegenwärtigen Entwicklungsstadium auch kaum ein Modell geben können, das alle Probleme dieser Lehrerausbildung - fachwissenschaftlicher Bezug der Ausbildung/Bezugsdisziplin, fachdidaktische Ausbildung, berufspädagogische Struktur der Ausbildung, Verbindung von Theorie und Praxis, berufspraktischer Bezug der Ausbildung, integrierte Ausbildung für verschiedene Gruppen von Lehrkräften (Fachlehrer, Lehrer für Fachpraxis, Ausbilder), eine europäische Dimension in der Ausbildung usw. - lösen würde.

## **2 Alternierende Formen von Hochschulausbildung als Reformperspektive**

Mit Blick auf den Bildungsraum Europa werden gegenwärtig aber neue Aspekte in den Vordergrund der Auseinandersetzungen um eine angemessene Hochschulausbildung gerückt, die bisher in der Einrichtung und Reform von Studiengängen an deutschen Hochschulen kaum eine Rolle gespielt haben. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften spricht in ihrem, im Dezember 1993 dem Europäischen Rat vorgelegten, grundlegenden Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung“ im Hinblick auf den Beitrag der Universitäten zur Gestaltung der europäischen Zukunft von „schwierigen Entscheidungen, die zwischen der Hochschule und der Berufsschule, zwischen Studiengängen der herkömmlichen Art und Studiengängen, bei denen Studium und praktisches Lernen am Arbeitsplatz alternieren“, zu treffen sein werden<sup>5</sup>. Die Hochschulen werden nach Auffassung der Kommission zur Lösung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Probleme Europas nur dann wirksam beitragen können, wenn im tertiären Bereich wie auch in den anderen Bildungsbereichen neben der herkömmlichen, theoretisch orientierten Ausbildung auch alternierende, und das heißt duale, Strukturen entwickelt werden.

Da die berufliche Erstausbildung in Deutschland im „Dualen System“ erfolgt, sind duale Strukturen im Sekundarbereich in Deutschland die Regel und nicht wie in den anderen Ländern der Europäischen Union, abgesehen von Dänemark, die Ausnahme. Auch für Konzeptionen nachsekundärer oder tertiärer Ausbildung nach dem dualen Muster gibt es in Deutschland Beispiele<sup>6</sup>, so die Berufsakademien in einigen Bundesländern. Mit der Einführung von Praxissemestern in Fachhochschul-Studiengängen ist ein Element dualer Ausbildung auch im Hochschulbereich nahezu durchgehend verwirklicht worden.

Eine duale Struktur im Hochschulsektor bedeutet allerdings in letzter Konsequenz die Verbindung von Berufsausbildung und Studium mit anerkannten Abschlüssen in beiden Bildungsgängen. Doppelqualifizierung dieser Art im tertiären Sektor ist mit dem Modellversuch „Kooperative Ingenieurausbildung“ zum ersten Mal in einem einheitlichen Ausbildungsgang versucht worden<sup>7</sup>. Eine Verallgemeinerung dieser Modellkonzeption ist mit dem Bildungsverbund von Wirtschaft und Fachhochschulen vorgesehen, der im Herbst 1993 von der Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BdA), dem Deutschen Industrie- und Handelstag (DIHT) und der Fachhochschul-Rektorenkonferenz vorgestellt worden ist<sup>8</sup>. Diese Konzeption sieht vernetzte berufliche Ausbildung, Weiterbildung und Fachhochschulstudium im Blockverbund vor. In diesem Verbund wird über den Abschluß in einem anerkannten Ausbil-

dungsberuf und über Weiterbildungsmaßnahmen eine Integration in das Hauptstudium eines Fachhochschulstudiengangs ermöglicht, damit werden dann letztlich auch abgeschlossene Berufsausbildung und Hochschulabschluß kombiniert. Das Verbundmodell soll nach den Vorstellungen der beteiligten Wirtschaftsverbände und der Fachhochschulrektoren flächendeckend in Deutschland verwirklicht werden.

Dieses Modell einer Verbindung von wissenschaftlich-theoretischer und berufspraxisbezogener Ausbildung dürfte für eine Lehrerausbildung, deren Ziel in der Qualifizierung für Lehrtätigkeiten in der beruflichen Ausbildung liegt, unbestreitbar von Vorteil sein, zumal das Verhältnis von Theorie und Berufspraxis in der Berufsschullehrerausbildung gegenwärtig zu den nicht gelösten Problemen gezählt werden muß. Die Anlehnung der Berufsschullehrerausbildung an die gymnasiale Lehrerausbildung - wissenschaftliches Studium von zwei Unterrichtsfächern - hat eine weitgehende Vernachlässigung berufspraktischer Ausbildung zur Folge haben müssen, um Studienvolumen und Studienzeit der Berufsschullehrerausbildung mit gymnasialer Lehrerausbildung einigermaßen vergleichbar zu halten. Die KMK-Rahmenvereinbarung von 1973 konnte daher nur auf einem Jahr berufspraktischer Tätigkeit als Voraussetzung für den Erwerb des Lehramts an beruflichen Schulen bestehen; dabei erlauben die Regelungen einzelner Länder auch noch eine Stückelung dieser einjährigen berufspraktischen Tätigkeit. Diese Regelungen wirken nur deshalb nicht verheerend auf den Standard von Ausbildung und Tätigkeit der Berufsschullehrer, weil viele Studierende vor Beginn ihres Studiums schon eine berufliche Ausbildung absolviert haben. Doch werden bei derartigen Bildungsverläufen nur Bildungsabschnitte nacheinander, ohne Abstimmung und Bezug zueinander, absolviert; das stellt eine Verschwendung von Zeit, Mitteln und menschlichen Ressourcen dar.

Aus der Kritik an solchen additiven Mustern von Bildungswegen ist gerade auch der erwähnte Bildungsverbund von Wirtschaft und Fachhochschulen hervorgegangen. Die Vorzüge dieses Bildungsverbundes scheinen unbestritten, nicht unumstritten ist allerdings dessen Trägerschaft. Bei einer Präsentation dieses Modells wurde z.B. die kritische Frage gestellt, ob das Abkommen von Wirtschaft und Fachhochschulen nicht als "Fortsetzung der Studienreformkommissionsarbeit ohne Gewerkschaften" anzusehen sei<sup>9</sup>. Die Konzeption von berufsbezogenen Ausbildungsgängen ohne gleichberechtigte Teilnahme der Sozialpartner ist ein fragwürdiges Unterfangen. Solange eine gemeinsame Entwicklung - aus welchen Gründen auch immer - nicht möglich ist oder nicht gesucht wird, sollte das lateinische Dictum: Audiatur et altera pars gelten. Quod est faciendum.

### **3 Ein Reformmodell zur Ausbildung von Berufsschullehrern/Berufsschullehrerinnen**

#### **3.1 Vorbemerkung**

Mit der Unterstützung und Förderung des DGB-Landesverbandes Nordrhein-Westfalen ist im Ausgang von „Antizyklischen Überlegungen zum Bedarf und zur Ausbildung“<sup>10</sup> das Modell einer Berufsschullehrerausbildung konzipiert worden, das als grundlegendes Strukturelement die Verbindung von wissenschaftlichem Studium in einer beruflichen Fachrichtung und von berufstheoretischer wie -praktischer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf enthält. Die Integration von Theorie und Praxis in der Form der Integration von Berufsausbildung und Hochschulstudium ist als Kern dieses Modells anzusehen. Die Modellüberlegungen sind an den lernortbezogenen Tätigkeiten des zukünftigen Berufsschullehrers orientiert. In dieser Konstruktionsperspektive sind die zentralen Elemente beruflichen Lernens: die Fachlichkeit und das praktische Tun gegenüber den bisherigen Lehrerausbildungskonzeptionen neu zu gewichten.

Da es sich bei dieser Konzeption nicht um ein Glasperlenspiel, sondern um eine realisierungsfähige Konzeption handeln sollte, sind die geltenden Regelungen des Berufsbildungsrechts, des Schulrechts und des Hochschulrechts berücksichtigt worden. Im Schul- und Hochschulbereich gibt es aufgrund der Kulturhoheit der Länder kein einheitliches Bildungsrecht, sondern in Einzelheiten länderspezifisch sehr unterschiedliche und teilweise inkompatible Regelungen. Bei dieser gegebenen Rechtslage kann es kein Modell einer Berufsschullehrerausbildung geben, das ohne Modifikationen von einem Bundesland auf ein anderes Land übertragen werden könnte. Das Modell, das im folgenden vorgestellt wird, berücksichtigt u.a. spezielle rechtliche Regelungen, die nur für Nordrhein-Westfalen Geltung haben, dadurch ist es in seiner rechtlichen Form nicht ohne weiteres übertragbar. Da aber zwischen den deutschen Bundesländern Konsens besteht, die Studienabschlüsse in Lehramtsstudiengängen - auch bei abweichenden rechtlichen Regelungen in Einzelheiten - generell anzuerkennen, wäre der Abschluß in einem Berufsschullehrerstudium nach dem im folgenden vorgestellten Modell in allen Bundesländern durchaus anerkennungsfähig. Die in dem Modell angedeuteten Reformperspektiven setzen allerdings Änderungen in der rechtlichen Fassung der Berufsschullehrerausbildung voraus.

## 3.2 Die rechtlichen Grundlagen

In der Modellkonzeption wird eine universitäre Berufsschullehrerausbildung mit einer Berufsausbildung verbunden. Dabei erfolgt die Berufsausbildung nach den Vorschriften des Berufsbildungsgesetzes (BBiG); sie schließt mit einer Prüfung vor der zuständigen Stelle ab. Der Konzeption der Berufsschullehrerausbildung liegen die rechtlichen Bestimmungen zur Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen zugrunde, das sind das „Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz - LABG)“ von 1989<sup>11</sup> und die „Ordnung der Ersten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (Lehramtsprüfungsordnung - LPO)“ in ihrer letzten Fassung<sup>12</sup>. Ferner wird auf Bestimmungen des Schulpflichtgesetzes Bezug genommen.

Das Berufsschullehrerstudium führt in Nordrhein-Westfalen - formal - zum Erwerb der Befähigung eines Lehramts Sekundarstufe II berufliche Fachrichtung. Die Lehramtsprüfungsordnung (LPO) sieht bei den Kombinationsmöglichkeiten von Unterrichtsfächern bzw. von beruflichen Fachrichtungen einige, für Nordrhein-Westfalen spezifische Verbindungen vor, so die Verbindung einer allgemeinen beruflichen Fachrichtung mit einer speziellen beruflichen Fachrichtung.<sup>13</sup> Es kann beispielsweise die allgemeine berufliche Fachrichtung Maschinentechnik - statt mit einem Unterrichtsfach wie Deutsch, Englisch, Mathematik, Physik oder einem anderen Fach - mit einer von vier vorgegebenen speziellen beruflichen Fachrichtungen (Fahrzeugtechnik, Fertigungstechnik, Technische Informatik, Versorgungstechnik) kombiniert werden. Einen Katalog spezieller beruflicher Fachrichtungen gibt es nach der LPO auch für die beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik und Bautechnik, in sehr eingeschränktem Maße auch für die Fachrichtungen Chemietechnik, Textil- und Bekleidungstechnik und Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft. Die NRW-spezifische Kombinationsmöglichkeit von allgemeiner und spezieller beruflicher Fachrichtung ist von grundlegender Bedeutung für die hier vorgestellte integrierte Konzeption einer Berufsschullehrerausbildung.

Die Zugangsvoraussetzung zu dieser Ausbildung ist die Allgemeine Hochschulreife. Die Möglichkeit einer Zulassung aufgrund anderer Berechtigungen ist damit nicht ausgeschlossen, doch für ein Studium ohne Abitur müßten noch spezifische Regelungen ausgearbeitet werden, die sich beispielsweise an Vorschlägen der gegenwärtig intensiv geführten Diskussion um die Öffnung der Hochschule für Berufstätige anlehnen könnten. Die Berufsschullehrerausbildung erfolgt nach den Vorschriften der Lehramtsprüfungsordnung (LPO) NRW, sie schließt mit dem Ersten und Zweiten Staatsexamen ab.



Im folgenden werden mit der Berufsausbildung, dem wissenschaftlichen Studium und den berufspraktischen Studien die Ausbildungsbereiche der ersten Ausbildungsphase, mit dem Vorbereitungsdienst wird die zweite Ausbildungsphase beschrieben.

### **3.3 Erste Phase der Berufsschullehrerausbildung**

#### **3.3.1 Die Berufsausbildung**

Die Berufsausbildung wird in verkürzter Form durchgeführt, entsprechend §29 BBiG; das bedeutet, die Ausbildungszeit wird um ein Jahr verkürzt. Der Abschluß eines Ausbildungsvertrages erfolgt mit der Kammer oder der Universität; die Zahlung der Ausbildungsvergütung müßte aus öffentlichen Mitteln erfolgen; eine Regelung in Analogie zu vollzeitschulischer Berufsausbildung erscheint sinnvoll.

Die Berufsausbildung wird in zwei Blöcke gegliedert.

#### **Berufsfeldbreite Grund- und Fachbildung**

Der erste Block liegt vor dem Studienbeginn, die Ausbildungszeit dieses ersten Teiles der Berufsausbildung beträgt ein Jahr. In diesen 12 Monaten wird eine berufsfeldbreite Grund- und Fachbildung vermittelt. Sie umfaßt die inhaltlichen Anteile der berufspraktischen Ausbildung des ersten und zweiten Ausbildungsjahres in konzentrierter Form. Die praktische Ausbildung findet in Ausbildungsbetrieben statt.

Der Besuch der Berufsschule erfolgt entsprechend der Form, in der auch normalerweise der Schulbesuch für Auszubildende mit verkürzter Ausbildung geregelt wird. Der Teilnehmer an einer Ausbildung nach dem Integrationsmodell tritt in das zweite Berufsschuljahr ein und nimmt am Unterricht in denjenigen Regelklassen teil, in die Auszubildende mit verkürzter Ausbildungszeit eingewiesen werden.

#### ***Zwischenprüfung***

Der erste Teil der Berufsausbildung schließt mit der Zwischenprüfung ab. Je nach Termin der Zwischenprüfung kann diese nach ca. 3/4 Jahr des ersten Ausbildungsblocks bzw. erst nach Beginn des Studiums abgelegt werden. In diesem ersten Jahr der Berufsausbildung findet eine Zusammenarbeit und Absprache mit der Hochschule statt, um die nachfolgende Integration der weiteren Berufsausbildung in das Studium zu gewährleisten.

## **Fachrichtungsspezifische Ausbildung**

Der zweite Block der Berufsausbildung ist in das Studium integriert.

Dieser Teil besteht aus der fachpraktischen Ausbildung, aus den berufspraktischen Studien im Umfang von 46 SWS und aus Anteilen einer fachtheoretischen Ausbildung, die im Regelstudium einer beruflichen Fachrichtung vermittelt werden. Dieser zweite Teil der Berufsausbildung gilt der fachrichtungsspezifischen Ausbildung, die in der Regelform der Berufsausbildung 1 1/2 Jahre umfaßt.

Die fachpraktische Ausbildung findet in den Semesterferien der ersten beiden Studienjahre statt, der Umfang beträgt insgesamt 10 Monate, davon pro Monat 20 Tage (4 Wochen à 5 Tage); damit wird das Volumen der fachpraktischen Ausbildung entsprechend den Ausbildungsvorschriften erfüllt.

Der Unterricht der Berufsschule wird in diesem zweiten Teil der Ausbildung gemäß § 13 (2.2) Schulpflichtgesetz NRW nicht mehr besucht. Der Erwerb der fachtheoretischen Inhalte des Berufsschulunterrichts erfolgt in den berufspraktischen Studien und im Regelstudium einer beruflichen Fachrichtung. Die berufspraktischen Studien werden an den Lernorten Berufsschule und Betrieb durchgeführt. Die berufsschulbezogenen Anteile bestehen aus Hospitationen und Unterrichtsprojekten, deren Ergebnisse in Studienveranstaltungen ausgewertet werden. Curriculare Bestimmungen der betriebspraktischen Studien müssen in ihren Einzelheiten noch erarbeitet werden.

Weitere fachtheoretische Anteile werden im Fachstudium vermittelt.

Die Berufsabschlußprüfung vor der zuständigen Stelle erfolgt nach dem 5. Hochschulse semester.

### **3.3.2 Das wissenschaftliche Studium**

Das wissenschaftliche Studium der Berufsschullehrerausbildung erfolgt entsprechend den Vorgaben der Lehramtsprüfungsordnung (LPO). Demzufolge sind neben den erziehungswissenschaftlichen Studien zwei Unterrichtsfächer/berufliche Fachrichtungen zu studieren. Die erziehungswissenschaftlichen Studien bleiben unverändert, bedürfen aber einer deutlichen berufspädagogischen Akzentuierung sowie einer Erweiterung des in ihnen traditionell realisierten Berufsschulpraxisbezugs auf alle Lernorte beruflicher Ausbildung.

Für die unterrichtsbezogenen Studien sind zwei Möglichkeiten vorgegeben. Es wird eine allgemeine berufliche Fachrichtung mit einem zweiten Fach gemäß dem Katalog der LPO kombiniert, oder es wird eine allgemeine berufliche Fachrichtung mit einer speziellen beruflichen Fachrichtung, ebenfalls entsprechend der LPO, kombiniert.

Während die Kombinationsmöglichkeit einer beruflichen Fachrichtung mit einem allgemeinen Unterrichtsfach aus allgemein unterrichtsbezogenen, spezifisch-didaktischen und Unterrichtsbedarfsgründen erhalten bleiben soll, ist das Studium der beruflichen Fachrichtung zur Verstärkung der Elemente Fachlichkeit und Praxisnähe zu reformieren.

Den Anforderungen an die spätere pädagogische Tätigkeit an den verschiedenen Lernorten der beruflichen Bildung würde eher ein fachbezogenes Studium entsprechen, das den Hauptteil des fachbezogenen Studiums auf die Studien (in der alten Terminologie) spezieller beruflicher Fachrichtungen legt, denen jeweils ein Grundstudium aus grundlegenden Anteilen einer (wieder in der alten Terminologie) allgemeinen beruflichen Fachrichtung vorgelagert wird bzw. zum Teil parallel läuft. Implizit würde eine solche Konstruktion der fachbezogenen Studien auch der Verbindung der Berufsschullehrerausbildung mit einer grundständigen Berufsausbildung entgegenkommen, weil die strukturelle Deckungsgleichheit von Anteilen des Fachstudiums mit fachtheoretischen Anteilen einer Berufsausbildung im inhaltlichen Kontext spezieller beruflicher Fachrichtungen mit höherer Wahrscheinlichkeit gegeben ist.

Für eine Reformkonzeption der Berufsschullehrerausbildung ist die Neustrukturierung der fachbezogenen Studien die zentrale hochschuldidaktische Entwicklungsaufgabe. Würde in dem traditionell realisierten Berufsschullehrerstudium bezüglich der allgemeinen und speziellen beruflichen Fachrichtungen eine lehramtsspezifische Lösung existieren und nicht lediglich - was der Fall ist - eine im Rahmen des allgemeinen Diplomstudiums reduzierte Lösung für die Lehramtsstudenten, würde die innovative Lösung die bisherige Praxis sozusagen vom Kopf (von den allgemeinen beruflichen Fachrichtungen) auf die Füße (die speziellen beruflichen Fachrichtungen) stellen.

Das Fehlen einer im übrigen immer kritisierten lehramtsspezifischen hochschuldidaktischen Tradition der Berufsschullehrerausbildung erweist sich insofern für die Entwicklung der Reformkonzeption als Vorteil. Traditionsreste müssen nicht überwunden werden, neue Strukturen können definiert, entwickelt und erprobt werden.

Auf die strukturellen Veränderungsnotwendigkeiten der entsprechenden Einrichtungen für Forschung und Lehre der Hochschulen (die in diesem Sinne Berufsschullehrer ausbilden), was die inhaltliche Schneidung der Arbeitsbereiche und deren personelle Ausstattung angeht, sei bereits zu diesem Zeitpunkt hingewiesen.

### **3.3.3 Die berufspraktischen Studien**

Die berufspraktischen Studien sind ein weiteres innovatives Element einer reformierten Berufsschullehrerausbildung. Sie werden im folgenden auch in ihrer Ziel- und Inhaltsdimension kurz vorgestellt.

Inhaltlicher Gegenstand dieser Studien sind jeweils komplexe Lernsituationen, die die nachstehenden Problemebenen beruflichen Handelns und Lernens jeweils thematisch strukturiert umfassen:

- Die Problemebene der je konkreten beruflichen Handlungssituation mit ihren fachlichen und sozialen Anforderungen;
- die Problemebene des „beruflichen Handlungswissens“ als des übersituativen, in verschiedenen Abstraktionsniveaus denkbaren Bestandes beruflichen Regel- und Theoriewissens;
- die Problemebene der Bezugswissenschaften als des Zusammenhanges je spezifisch konstituierter fachwissenschaftlicher, hilfswissenschaftlicher und kontextwissenschaftlicher Kenntnisbereiche.

Quer zu diesen Ebenen und verbunden mit ihnen liegen

- die Problemebene der Vermittlung dieser Inhalte im Kontext abschlußbezogenen, formalisierten und informellen, nicht zuletzt mit dem Anspruch auf Förderung von Handlungskompetenz ausgestatteten Lernens an den verschiedenen Lernorten;
- die Problemebene der Realisierung und Aufarbeitung von durch die obenstehenden Inhalte ausgelösten subjektiven und intersubjektiven Erfahrungs- und Aneignungsprozessen.

Die Lernsituationen berufspraktischer Studien verbinden idealiter Elemente des konkreten Berufshandelns, ihrer konstruktiven, vermittlungsbezogenen di-

daktischen Aufarbeitung (für Schule, Lehrwerkstatt und Berufspraxis) sowie des Erwerbs der intra- und interpersonellen Erfahrung und Aneignung der vorgenannten Elemente (durch die Lehramtsstudenten) in einem ganzheitlichen Lernprozeß (im Lehramtsstudium).

Inhaltlich sind die berufspraktischen Studien gleichermaßen bezogen auf die zu absolvierende grundständige Berufsausbildung wie auch auf die erziehungs- und fachwissenschaftlichen Studien. Sie können von daher in ihrem (geplanten) Umfang von 46 SWS auch (in Teilen) auf Berufsausbildung und Studium (erziehungs- wie fachwissenschaftliche Studien) angerechnet werden.

### **3.4 Zweite Phase der Berufsschullehrerausbildung**

Es müssen Regelungen geschaffen werden, die eine inhaltliche und zeitliche Verzahnung der Lernorte während der ersten und zweiten Ausbildungsphase möglich machen.

In die inhaltliche Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes ist eine viermonatige „Betriebsphase“ zu integrieren, in der die Referendare als „Ausbilder“ eingesetzt werden bzw. bei Ausbildern hospitieren können.

## **4 Schlußbemerkung**

Das duale Modell einer Berufsschullehrerausbildung, das in seiner Grundstruktur vorgestellt worden ist, bedarf sicher noch im Hinblick auf die Integration von Teilen der beruflichen Erstausbildung in das Studium eingehender curricularer Ausarbeitung. Der ebenfalls noch bestehende curriculare Konkretisierungsbedarf hinsichtlich der betriebspraktischen Studien ist schon erwähnt worden. Diese notwendigen Klärungen könnten in einem Modellversuch herbeigeführt werden. Das Modell einer integrierten dualen Berufsschullehrerausbildung ist daher zunächst auch als Modellversuchskonzeption entwickelt worden, die dann aufgrund von Erfahrungen und Ergebnissen für einen regulären Ausbildungsgang zu modifizieren und weiterzuentwickeln wäre.

## **Anmerkungen**

- 1 Das hier vorgestellte Modell einer integrierten Berufsschullehrerausbildung ist das Ergebnis einer gemeinsamen Arbeit von Klaus BRÜLLS, Willi DIECKERHOFF, Werner HABEL und dem Verfasser dieses Beitrags. Es ist für den vorliegenden Sammelband

- bildungspolitisch begründet und redaktionell überarbeitet worden. Die Grundzüge wie auch die Einzelheiten des Integrationsmodells werden von den vier Mitgliedern der Arbeitsgruppe gemeinsam verantwortet.
- 2 Im folgenden wird aus stilistischen Gründen der Einfachheit halber von Berufsschullehrerausbildung die Rede sein.
  - 3 STRATMANN, Karlwilhelm: Die Qualifizierung des Gewerbelehrers - eine ungelöste Aufgabe. ZBW 84 (1988), 6, S. 483-494
  - 4 Zur Übersicht über die Entwicklung von Modellen, Vorschlägen und Positionen zur Berufsschullehrerausbildung kann auf "Die berufsbildende Schule" verwiesen werden, die in ihren Heften diese Entwicklung immer wieder dokumentiert und darstellt; vgl. auch die Beiträge in dem vorliegenden Sammelband.
  - 5 Europäische Gemeinschaften - Kommission: Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung - Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert - Weißbuch. Luxemburg 1993, S. 18
  - 6 Deutscher Industrie- und Handelstag (Hrsg.): Duale Ausbildungsmodelle im tertiären Bereich. (Bearbeiter: Jörg E. FEUCHTHOFEN). Bonn 1988. Peter Rütger WOSSIDLO (Hrsg.): Praktikumskonzepte deutscher Hochschulen. Wiesbaden 1991
  - 7 BROERMANN, Heinrich und Raimund PFUNDTNER: Kooperative Ingenieurausbildung. Ergebnisse eines Modellversuchs. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1993 (Aktuell Bildung Wissenschaft 6/93)
  - 8 Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände, Deutscher Industrie- und Handelstag, Fachhochschulrektorenkonferenz: Wirtschaft und Fachhochschulen im Bildungsverbund. Ein Modellkonzept mit Zukunft. (hektograph. Mskr.). Bonn/Köln/Wiesbaden, September 1993
  - 9 dpa - Dienst für Kulturpolitik 40/93, vom 4.10.1993, S. 2
  - 10 HABEL, Werner, Frank HANTKE und Wolfdietrich JOST: Lehrer für das berufliche Schulwesen. Antizyklische Überlegungen zum Bedarf und zur Ausbildung. Essen 1986
  - 11 Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. Studium und Erste Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen. Düsseldorf 1992, S. 25-40
  - 12 Ebenda, S. 41-90.
  - 13 Vgl. BADER, Reinhard, SCHÄFER, Bettina: Die Fächerkombination kann entscheiden. Die berufsbildende Schule 45 (1993), 12, S. 388-394



## Zweiphasige Lehrerbildung - ein deutsches Modell

### Dargestellt am Beispiel der Lehrerbildung für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen

#### 1 Einführung

Die Zuständigkeit für Fragen der Erziehung und Bildung liegt in der Bundesrepublik Deutschland aufgrund ihres föderativen Staatsaufbaus in den Händen der einzelnen Bundesländer. Deshalb haben sich über die Länder hinweg in diesem Bereich graduell unterschiedliche Strukturen entwickelt. Dies gilt auch für die Ausbildung der Lehrkräfte für die verschiedenen Schularten. Allerdings haben die von den Bundesländern in der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) beschlossenen Rahmenvereinbarungen bewirkt, daß eine hinreichende Einheitlichkeit gewahrt werden konnte. So ist die Lehrerbildung für alle Lehrämter an Schulen durch gemeinsame Strukturmerkmale, wie z.B. die *Zweiphasigkeit*, gekennzeichnet. Hierbei wird das Studium als *erste* und der anschließende Vorbereitungsdienst als *zweite* Phase der Lehrerbildung bezeichnet.

Der erfolgreiche Abschluß der ersten Phase (*Wissenschaftliche Prüfung*) ist Voraussetzung für die Zulassung zur zweiten Phase. Mit dem Bestehen der zweiten Phase abschließenden *Pädagogischen Prüfung* wird die Lehrbefähigung in den studierten Fächern für die betreffenden Schularten erworben.

Weil die Ausbildung erst mit dem erfolgreichen Durchlaufen der zweiten Phase abgeschlossen ist, haben die Absolventen der ersten Phase wegen des hier bestehenden staatlichen Ausbildungsmonopols einen *Rechtsanspruch auf Zulassung zum Vorbereitungsdienst*. Er ergibt sich aus dem grundgesetzlich garantierten Recht auf freie Berufswahl (Art. 12 Grundgesetz), dem nach gesichertem Rechtsverständnis wegen dieses Monopols Vorrang vor den Bedarfserwägungen des Staates eingeräumt wurde (vgl. *Holfelder*, 1991, S. 320).

Bei den Lehrämtern mit Schwerpunkt in der Sekundarstufe II, also dem Lehramt an Gymnasien und dem Lehramt für den fachtheoretischen Unterricht an beruflichen Schulen, den sog. *höheren Lehrämtern*, umfaßt die erste Phase ein Universitätsstudium nach dem Zweifächerprinzip und die zweite Phase einen zweijährigen Vorbereitungsdienst an einem staatlichen Studienseminar (Näheres hierzu vgl. *KMK*, Leitzahl 750, 765 und 781).



## 2 Grundsätzliches zur Aufgabe von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung

Das sich aus der unterschiedlichen Aufgabenstellung ergebende Verhältnis von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung wird oft vorschnell als Theorie-Praxis-Beziehung betrachtet. Dabei wird jedoch übersehen, daß diese Analogie hier schon deswegen nicht herangezogen werden sollte, weil Universität und Studienseminar in einer institutionellen Beziehung und erziehungswissenschaftliche Theorie und unterrichtliche Praxis in einem Anwendungsverhältnis zueinander stehen.

„Wenn ‘Praxis’ den Sachverhalt bezeichnet, daß Personen möglichst rational versuchen, gesetzte Ziele zu erreichen, so ist das, was in Universität [und] Seminar ... geschieht, nicht systematisch voneinander zu trennen; alles ist ‘Praxis’ - Praxis mit dem Ziel der Lehrerausbildung“ (Beck, 1992, S. 184). Sie bedarf in jeder Phase der wissenschaftlich fundierten Lehre (vgl. *Deutscher Bildungsrat*, 1970, S. 251).

Betrachtet man das Verhältnis von erster und zweiter Phase unter funktionalem Aspekt, wird offenkundig, daß beide nach dem Konzept der zunehmenden Vermittlung von Handlungskompetenz zusammenwirken. Dabei kommt der ersten Phase die Aufgabe zu, das für professionelles Lehrerhandeln erforderliche fach- und erziehungswissenschaftliche Wissen zu vermitteln. Aufbauend auf der so erworbenen Fachkompetenz, liegt der Auftrag der zweiten Phase in der Ausformung schulpädagogischer Handlungskompetenz.

Da Handlungskompetenz nur in tätigem Umgang mit konkreten Anforderungssituationen, in diesem Falle durch eine systematische Einführung der Lehramtskandidatinnen und -kandidaten in selbstverantwortliches Unterrichten, erworben werden kann, muß in die zweite Phase, im Unterschied zur ersten, ein weiterer Lernort, nämlich die Ausbildungsschule, institutionell einbezogen werden.

Doch nicht nur wegen der Integration eines weiteren Lernortes, der sich aus der speziellen Aufgabenstellung ergibt, sondern auch durch eine andere geistige Einstellung und Haltung der dort Lehrenden und Lernenden unterscheidet sich die zweite von der ersten Phase der Lehrerbildung.

Während die erste Phase durch forschendes Lernen in perspektivisch-analyzierender Distanz zu den Erkenntnisobjekten geprägt ist (vgl. Beck, 1992, S. 190), ist das Lernen in der zweiten Phase gekennzeichnet durch ein schülerbe-

zogenes engagiertes unterrichtliches Denken und Tun sowie ein damit verbundenes Interesse an pädagogischen Handlungsweisen und didaktischer Handlungsfähigkeit.

Unabdingbare Voraussetzungen für die Aufnahme einer Lehrtätigkeit in der zweiten Phase der Lehrerbildung sind im Unterschied zur ersten deshalb:

1. der Nachweis der Lehrbefähigung für die betreffenden Schularten und
2. eine mindestens fünfjährige einschlägige Unterrichtserfahrung.

Hinzu tritt die Verpflichtung, neben der Lehrtätigkeit in der zweiten Phase weiterhin, wenn auch in geringerem Umfang, im Rahmen des Hauptamtes an den entsprechenden Schularten zu unterrichten (s. *Organisationsstatut*, 1979, § 4 Abs. 4).

### 3 Institutionalisierung der ersten Phase

Die beruflichen Schulen bilden zusammen mit der Oberstufe des Gymnasiums die Normalform der Sekundarstufe II. Das Erwerben der Lehrbefähigung für diese Schulstufe setzt in der ersten Phase ein vertieftes wissenschaftliches Studium voraus. Dies gilt für alle in der Sekundarstufe II eingerichteten fachtheoretischen Unterrichtsfächer, unabhängig davon, ob sie didaktisch in primär studien- oder primär berufsqualifizierender Funktion gelehrt werden. Nur auf diese Weise kann jene Fachkompetenz erworben werden, die es angehenden Lehrkräften ermöglicht, ihrer späteren Berufsaufgabe - Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren (*Deutscher Bildungsrat*, 1970, S. 217) - *stufengerecht* nachzukommen. Da berufsqualifizierende schulische Bildung nicht nur auf die Entwicklung fachlicher, sondern auch personaler und sozialer Kompetenz hin gerichtet ist, muß dieses Studium auch erziehungswissenschaftliche Anteile enthalten.

Um eine - diesen Berufsaufgaben angemessene - pädagogisch-didaktische Gestaltung des wissenschaftsorientierten und wissenschaftsbestimmten Unterrichts in der Sekundarstufe II zu gewährleisten, müssen die angehenden Lehrkräfte in der ersten Ausbildungsphase dazu befähigt werden, Theorien kritisch zu reflektieren und bestmöglich zu vernetzen, sie in einem umfassenden Zusammenhang anthropologisch-philosophischer und soziologischer Positionen zu relativieren sowie Strategien selbstgesteuerten Lernens und der didaktischen Reduktion komplexer Strukturen zu erarbeiten. Diese Ausbildungsleistungen vermag nur die Universität zu erbringen. Deshalb ist nicht nur in Baden-Württemberg, sondern auch in allen anderen Bundesländern die Institutionalisierung der ersten Phase der Ausbildung der Lehrkräfte für den fach-

theoretischen Unterricht in allen Typen des beruflichen Schulwesens, also für gewerbliche, kaufmännische, hauswirtschaftlich-pflegerische und landwirtschaftliche Schulen, an Universitäten erfolgt.

## 4 Institutionalisierung der zweiten Phase

Schulpädagogische Handlungskompetenz läßt sich nur im tätigen Umgang mit den konkreten Anforderungssituationen, in denen die Lehrer an Schulen stehen, entwickeln. Dies bedeutet, daß die angehenden Lehrkräfte in diesem Ausbildungsabschnitt systematisch an kompetentes schulpädagogisches Handeln herangeführt werden müssen. Die Berufsaufgabe des Lehrers erschöpft sich aber nicht nur in der Wissensvermittlung; untrennbar damit verbunden ist sein Erziehungsauftrag. Erziehen in staatlichem Auftrag ist gesetzlich gebunden an definierte Ziele, die sich aus den Normen, Wert- und Ordnungsvorstellungen des Grundgesetzes und der Landesverfassung ergeben. So ist der Auftrag der Schule in § 1 Abs. 1 u. 2 des Schulgesetzes für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. Aug. 1983 (*GBL.*, S. 397, vgl. auch *Holfelder*, 1991, S. 15) folgendermaßen formuliert:

### „A. Auftrag der Schule

#### § 1 Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule

- (1) Der Auftrag der Schule bestimmt sich aus der durch das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und die Verfassung des Landes Baden-Württemberg gesetzten Ordnung, insbesondere daraus, daß jeder junge Mensch ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechenden Erziehung und Ausbildung hat und daß er zur Wahrnehmung von Verantwortung, Rechten und Pflichten in Staat und Gesellschaft sowie in der ihn umgebenden Gemeinschaft vorbereitet werden muß.
- (2) Die Schule hat den in der Landesverfassung verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrag zu verwirklichen. Über die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus ist die Schule insbesondere gehalten, die Schüler in Verantwortung vor Gott, im Geiste christlicher Nächstenliebe, zur Menschlichkeit und Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zur Achtung der Würde und der Überzeugung anderer, zu Leistungswillen und Eigenverantwortung sowie zu sozialer Bewährung zu erziehen und in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Begabung zu fördern, zur Anerkennung der Wert- und Ordnungsvorstellungen der freiheitlichen-demokratischen Grundordnung zu erziehen, die im einzelnen eine Auseinandersetzung mit ihnen nicht ausschließt, wobei jedoch die freiheitlich-demokratische Grundordnung, wie in Grundgesetz und Landesverfassung verankert, nicht in Frage gestellt werden darf, auf die Wahrnehmung ihrer verfassungsmäßigen staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten vorzubereiten und die dazu notwendige Urteils- und Entscheidungsfähigkeit zu vermitteln, auf die Mannigfaltigkeit der Lebensaufgaben

und auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt mit ihren unterschiedlichen Aufgaben und Entwicklungen vorzubereiten.“

Zur Verwirklichung dieser Erziehungsziele muß dem Lehrer ein didaktischer Handlungsspielraum zugestanden werden, die sog. pädagogische Freiheit (vgl. *Holfelder*, 1991, S. 351 ff.). Da sich aber der Staat und alle anderen Erziehungsträger, insbesondere die Eltern, darauf verlassen können müssen, daß der Lehrer den ihm zu gewährenden pädagogischen Freiraum verantwortlich absteckt, wird er in ein öffentlich-rechtliches Dienst- und Treueverhältnis gestellt.

So lautet § 38 des SchG:

- (1) „Die Lehrer an öffentlichen Schulen stehen im Dienst des Landes.
- (2) Der Lehrer trägt im Rahmen der in Grundgesetz, Verfassung von Baden-Württemberg und §1 dieses Gesetzes niedergelegten Erziehungsziele und der Bildungspläne sowie der übrigen für ihn geltenden Vorschriften und Anordnungen die unmittelbare pädagogische Verantwortung für die Erziehung und Bildung der Schüler.“

Es handelt sich bei dieser Rechtskonstruktion um ein für unsere freiheitlich-demokratische Gesellschaftsordnung konstitutives Prinzip, das wir in allen staatlichen Handlungsfeldern finden. Es basiert auf dem durch das Grundgesetz Art. 33 vorgegebenen sog. Funktionsvorbehalt.

Art. 33 Abs. 4 lautet:

„Die Ausübung hoheitsrechtlicher Befugnisse ist als ständige Aufgabe in der Regel Angehörigen des öffentlichen Dienstes zu übertragen, die in einem öffentlich-rechtlichen Dienst- und Treueverhältnis stehen.“

Mit dem hier angesprochenen „öffentlich-rechtlichen Dienst- und Treueverhältnis“ ist das Beamtenverhältnis gemeint. Es ist für all jene Staatsbediensteten vorgeschrieben, die im staatlichen Auftrag selbstverantwortlich, d.h. *hoheitlich* handeln.

Es gehört zu den zentralen Aufgaben des Lehrers, pädagogische Handlungsziele zu bestimmen. Nur wenn der Unterricht die Prägung seiner geistigen Auseinandersetzungen mit den zu vermittelnden Inhalten trägt, kann dieser erzieherische Wirkung entfalten (vgl. *Ott, Reip, Weber*, 1987, S. 8). Deshalb muß dem Lehrer nicht nur in der Methode, sondern auch im Bereich der Zielsetzung ein selbstverantwortlicher Handlungsspielraum eingeräumt werden; in diesem Aktionsfeld kommt ihm die Befugnis zum hoheitlichen Handeln zu.

Seine Grenze erfährt dieser Handlungsspielraum in der besonderen Verpflichtung des Lehrers auf die Verfassung, die sich aus seiner Verbeamtung ergibt. Damit ist gewährleistet, daß die Schüler zur bejahenden Haltung gegenüber Staat und Gesellschaft erzogen werden.

Da zur Ausformung schulpädagogischer Handlungskompetenz Unterrichten unabdingbar notwendig ist, muß auch der Lehramtskandidat in der zweiten Ausbildungsphase in dieses besondere Dienst- und Treueverhältnis genommen werden. Er kann damit aus rechtlichen Gründen nicht mehr Studierender, also Mitglied einer Hochschul-Körperschaft mit allen sich daraus ergebenden Rechten sein, sondern er muß für die Dauer dieser Ausbildungsphase zum Beamten, in diesem Falle zum Beamten auf Widerruf mit der Amtsbezeichnung „Studienreferendar/-in“ ernannt werden. Das gleiche gilt auch für die Institutionalisierung dieser Ausbildungsphase. Sie bedarf wegen der notwendigen engen Zusammenarbeit mit Schulen und wegen des Interesses des Staates an einer unmittelbaren Einflußnahme einer anderen Rechtskonstruktion als der von Universitäten.

So werden z.B. in Baden-Württemberg die Seminare für Schulpädagogik, die die zweite Phase der Lehrerbildung für die beruflichen Schulen tragen, als Anstalten des Landes in direkter Zuordnung zu dem auch für das Schulwesen zuständigen Ministerium für Kultus und Sport (MKS) geführt. Rechtsnatur und Aufgaben sind in dem am 19.12.1978 von der Landesregierung beschlossenen Organisationsstatut geregelt (*Kultus und Unterricht*, 1979, S. 268 mit Änderung vom 02.12.81, *Kultus und Unterricht*, 1982, S. 20):

### **„Organisationsstatut der Seminare für Schulpädagogik**

#### **§ 1 Name und Rechtsnatur der Seminare**

Die Seminare für Schulpädagogik (Seminare) sind nichtrechtsfähige Anstalten des Landes. Sie unterstehen der Aufsicht des Ministerium für Kultus und Sport.

#### **§ 2 Aufgaben**

- (1) Den Seminaren obliegt es, die Beamten in den Vorbereitungsdiensten für die Lehrämter (Lehramtsanwärter) auszubilden... Diese Ausbildung soll die Lehramtsanwärter zur Unterrichtung und Erziehung der Schüler befähigen.

Sie umfaßt:

##### **1. Lehrveranstaltungen**

- in Erziehungswissenschaften,
- in den Didaktiken der Unterrichtsfächer,
- in sonstigen von der Ausbildungs- und Prüfungsordnung vorgeschriebenen Gebieten;

##### **2. in enger Verbindung mit der Schule die Einführung in die Praxis der Erziehung und des Unterrichts.**

- (2) Die Seminare haben ferner die Aufgabe,
  1. mit den Universitäten in den Lehramtsstudiengängen nach § 34 Abs. 2 des Universitätsgesetzes insbesondere bei der Ausbildung der Lehramtsbewerber in Fachdidaktik mitzuwirken.
  2. bei der Fortbildung der Lehrer mitzuwirken.
- (3) Das Ministerium für Kultus und Sport kann die Seminare beauftragen,
  1. an der Entwicklung von Lehr- und Bildungsplänen sowie der wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen mitzuwirken,
  2. einzelne Forschungsvorhaben im Rahmen der ihnen übertragenen Aufgaben durchzuführen.
- (4) Die Seminare wirken bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben untereinander sowie mit Hochschulen und mit staatlichen oder staatlich geförderten Forschungs- und Bildungseinrichtungen zusammen.“

Im Gegensatz zu der häufig anzutreffenden Auffassung, daß es sich bei der für die Lehrerbildung in Deutschland charakteristischen Zweiphasigkeit mehr oder weniger um eine historische Zufälligkeit und bei der zweiten Phase um etwas in die erste Integrierbares handle, wird durch diese Betrachtung deutlich, daß sich die zwischenzeitlich in allen Bundesländern installierte Zweiphasigkeit der Lehrerbildung als zwingende Konsequenz aus der vorgegebenen rechtsstaatlichen Ordnung ergibt. Daß diese Zusammenhänge viel zu wenig bekannt sind, liegt möglicherweise daran, daß im gesamten Bildungsbereich, so auch in der Lehrerbildung, noch häufig Defizite anzutreffen sind, wenn es um die konkrete Ausformung des Rechtsstaats- und Demokratiegebotes geht.

## **5 Inhalt und Organisation der zweiten Phase der Lehrerbildung für berufliche Schulen (höherer Dienst)**

Die Ausbildung in der zweiten Phase vollzieht sich in einem dualen System mit den beiden Lernorten *Seminar für Schulpädagogik* und *Ausbildungsschule*. Im Unterschied zur ersten Phase ist dabei nicht forschendes Lernen in „perspektivisch-analysierender Distanz kennzeichnend für die innere Haltung der dort Lehrenden und Lernenden, sondern das integrierende Interesse an Handlungswissen und Handlungsfähigkeit“ (s. Beck, 1992, S. 192).

Zur konzeptionell so angegangenen Vermittlung von schulpädagogischer Handlungs- fähigkeit gehört vor allem die Entwicklung der Fähigkeit:

- aus den Bildungs- und Lehrplänen heraus pädagogische Handlungsziele zu bestimmen,
- angemessene Lehrstrategien zu wählen, Unterrichtsplanung in effizientes unterrichtliches Handeln umzusetzen,

- zur objektiven Leistungsbeurteilung,
- zur Innovation neuer Lehrplaninhalte.

Dazu gehört aber auch das Bekanntmachen mit all jenen unterrichtsbegründenden Normen, Daten und Fakten, die sich - bedingt durch den Kultusföderalismus - in jedem Bundesland singulär ergeben und deshalb nicht Gegenstand der überregional fungierenden ersten Phase sein können.

Inhalt und Organisation der Ausbildung in der zweiten Phase der Lehrerbildung für berufliche Schulen basieren in Baden-Württemberg auf der Verordnung des MKS über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an beruflichen Schulen (APrOb-SchhD vom 31. August 1984, GBl 584 mit Änderungen vom 18. Oktober 1989 GBl 1990, S. 25).

Sie umfaßt:

Lehrveranstaltungen in

- Pädagogik und Pädagogischer Psychologie (einschl. allgemeiner Didaktik),
- Fachdidaktik der beiden studierten Fächer,
- Schul- und Beamtenrecht einschl. schulbezogenem Jugend- und Elternrecht,
- Schulorganisation,
- fachlich und fachdidaktisch ergänzenden Themenbereichen,
- im Seminar für Schulpädagogik sowie eine
- Einführung in die Unterrichtstätigkeit an der Ausbildungsschule.

Im Zentrum des Lehrangebotes steht die *Fachdidaktik* im ersten und zweiten Fach.

Seine charakteristische Ausprägung erfährt dieses Lehrangebot in der zweiten Phase dadurch, daß stets die Ziele und Inhalte sowie der sachstrukturelle Aufbau der jeweils geltenden Lehrpläne den Ausgangspunkt der fachdidaktischen Betrachtungen darstellen. Didaktische Theorien werden hier zunehmend differenziert und konkretisiert, d.h. zur Optimierung des beabsichtigten unterrichtlichen Handelns anwendungsbezogen erarbeitet.

Dem Lehrangebot in *Allgemeiner Didaktik* kommt insofern eine wichtige Funktion zu, als es darum geht, allgemein gültige Erkenntnisse der Didaktik in intensiver Verbindung mit den unterrichtlichen Erfahrungen der Lehramtskandidaten nutzbar zu machen für effizientes unterrichtliches Tun.

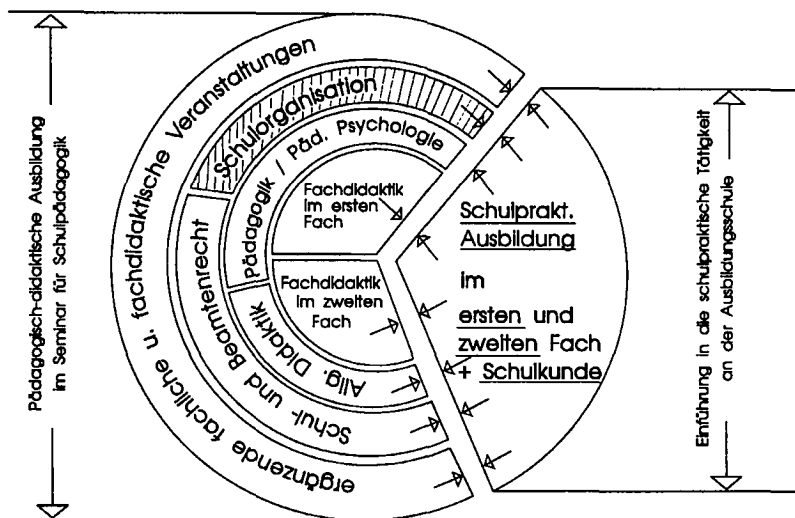


Abb.: Inhaltliche Gesamtkonzeption der Ausbildung in der zweiten Phase der Lehrerbildung für Berufliche Schulen

Das Lehrangebot in *Pädagogik* und *Pädagogischer Psychologie* soll - ausgehend von der zunehmenden Unterrichtserfahrung der Lehramtsanwärter - situations- bzw. anwendungs- bezogene didaktische Handlungsmöglichkeiten erschließen, ausformen und zu verwirklichen helfen, damit für sie „durch eine phantasievolle Mischung von theoretischer Reflexion und praktischem Erproben unter den schwieriger werdenden Bedingungen alltäglicher Unterrichtsarbeit die ... Handlungsspielräume für eine subjektiv und objektiv zufriedenstellende Unterrichtsarbeit auslotbar werden“ (Meyer, 1987, S. 15).

Das Lehrangebot in *Schulorganisation* hat zum Ziel, den Lehramtskandidaten die Funktion der Schule als einer wesentlichen Trägerin von Erziehung und Bildung in unserer Gesellschaft aufzuzeigen. Da diese gerade im Bereich des beruflichen Schulwesens sehr vielfältige Ausformungen bis hin zu kooperativen Lernsystemen z.B. im dualen Berufsausbildungssystem erfährt, handelt es sich bei diesem Lehrangebot um eine für die Ausbildung von Lehrern für das berufliche Schulwesen zentrale Thematik.

Im Lehrangebot *Schul- und Beamtenrecht* bilden die für kompetentes schulpädagogisches Handeln sehr bedeutsamen Interdependenzen zwischen der



rechtlichen Stellung des Schülers und dem pädagogischen Auftrag des Lehres genauso einen Schwerpunkt wie die für die Institution Schule wesentlichen Rechtsgrundlagen.

Die dabei zu vermittelnden Ausbildungsinhalte ergeben sich aus der Verwaltungsvorschrift des MKS vom 09. Nov. 1984 (*Kultus und Unterricht*, 1984, S. 721 ff.).

Die dieses Pflichtprogramm *ergänzenden fachlichen* und *fachdidaktischen Lehrveranstaltungen* dienen dazu, innovative unterrichtsrelevante Lerninhalte, wie z.B. neuere Entwicklungen der Informatik, handlungsfeldbezogen zu erschließen.

Die *schulpraktische Tätigkeit* ist ebenfalls nach dem Prinzip der zunehmenden Handlungskompetenz strukturiert. Ausgehend von der *Hospitalation*, d. h. dem reflektierenden Beobachten des Unterrichts eines erfahrenen Lehrers, soll der Lehramtskandidat möglichst rasch, längstens nach vier Wochen, in seinen beiden Fächern zu *begleitetem Ausbildungsunterricht* übergehen. Unter dieser Form schulpraktischer Tätigkeit ist die Unterrichterteilung durch den Lehramtskandidaten anstelle des im Stundenplan vorgesehenen Lehrers zu verstehen. So kann dieser ohne Belastung erste Unterrichtserfahrungen sammeln, denn die Anwesenheit des stundenplanmäßig vorgesehenen Lehrers garantiert, daß ggf. Defizite, die durch einen mißlungenen Unterrichtsversuch des Lehramtskandidaten entstehen können, im nachfolgenden Unterricht ausgeglichen werden.

Im ersten Ausbildungsabschnitt der zweiten Phase - er dauert ein Schuljahr - umfaßt die schulpraktische Tätigkeit sechs Unterrichtsstunden je Schulwoche. Insgesamt sind acht Stunden je Woche vorgeschrieben (s. § 13 (2) APrOb-SchhD); die Belastung mit den in den fachdidaktischen Seminaren enthaltenen Lehrübungen wird jedoch mit zwei Stunden je Woche auf diese Verpflichtung angerechnet.

Ausgehend von im Schuljahr tatsächlich für die Ausbildung nutzbaren 30 Schulwochen, ergeben sich damit insgesamt 180 Stunden Ausbildungsunterricht in beiden Fächern. Mindestens die Hälfte davon, also 90 Stunden, muß der Lehramtskandidat gemäß der Verwaltungsvorschrift des MKS zu Organisation und Inhalt der Ausbildung und Prüfung im Vorbereitungsdienst für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an beruflichen Schulen (*Kultus und Unterricht*, 1984, S. 724) in Form des begleiteten Ausbildungsunterrichts ableisten.

Am Ende des ersten Ausbildungsabschnittes haben die beiden Fachdidaktiker und der Leiter der Ausbildungsschule gutachterlich festzustellen, ob der Lehramtskandidat in beiden Fächern die Fähigkeit zum selbständigen Unterrichten erworben hat. Trifft dies zu, erfolgt die Zulassung zum zweiten Ausbildungsabschnitt, wenn nicht, wird der erste Ausbildungsabschnitt um ein halbes Jahr verlängert und der Lehramtskandidat dann erneut begutachtet.

Im zweiten Ausbildungsabschnitt, der in Baden-Württemberg ebenfalls ein Jahr dauert, steigt die Unterrichtsverpflichtung auf neun bis elf Stunden je Woche an. Davon sind acht bis neun Stunden *selbständig* und zwei bis drei Stunden *begleitet* zu unterrichten. Der zeitliche Umfang der Lehrveranstaltungen im Seminar wird deshalb von zuvor 12 bis 13 Wochenstunden auf sechs Veranstaltungsstunden je Woche reduziert.

Insgesamt ergibt sich damit für den Lehramtskandidaten wöchentlich die gleiche Arbeitsbelastung wie während des Studiums, das sich hinsichtlich des zeitlichen Umfangs ebenfalls an ca. 20 Veranstaltungsstunden orientiert.

Im letzten Halbjahr des zweiten Ausbildungsabschnitts finden keine Lehrveranstaltungen mehr statt. Dieser Zeitraum dient der Abnahme der *Zweiten Staatsprüfung*, der sog. *Pädagogischen Prüfung*.

Sie umfaßt:

- eine schriftliche Arbeit über ein didaktisches Thema, das aus der Unterrichtstätigkeit des Studienreferendars hervorgeht. Das Thema wird ihm vom Fachleiter seiner Wahl gegen Ende des ersten Ausbildungsabschnittes bekanntgegeben. Es basiert auf Vorschlägen des Kandidaten. Die Bearbeitungszeit beträgt sechs Monate;
- je zwei Prüfungslehrproben in beiden Fächern, wobei diese in verschiedenen Schularten des beruflichen Schulwesens abgelegt werden müssen;
- je eine mündliche Prüfung in
  - Pädagogik/Pädagogischer Psychologie,
  - Didaktik und Methodik des ersten Faches, Didaktik und Methodik des zweiten Faches,
  - Schulrecht, Beamtenrecht, schulbezogenem Jugend- und Elternrecht und Schulorganisation,

also insgesamt vier mündliche Prüfungen von je 30minütiger Dauer.

Aus den einzelnen Prüfungsleistungen wird eine Gesamtnote ermittelt. Die Pädagogische Prüfung ist bestanden, wenn jede Prüfungsleistung mindestens mit der Note „ausreichend“ bewertet worden ist.

Als Kriterium für die Entscheidung über die Einstellung in den Schuldienst des Landes Baden-Württemberg errechnet das Landeslehrerprüfungsamt eine Leistungsziffer, die sich aus dem Durchschnitt der Prüfungsleistungen im Ersten und Zweiten Staatsexamen ergibt, wobei die Wissenschaftliche Prüfung einfach und die Pädagogische Prüfung dreifach gewichtet wird.

Zusammenfassend kann hervorgehoben werden, daß in Baden - Württemberg die zweite Phase der Lehrerbildung für gewerbliche, kaufmännische, haus- und landwirtschaftliche Schulen, im Unterschied zur ersten, seit 1984 nach einer für alle vier Schultypen einheitlichen Ausbildungs- und Prüfungsordnung durchgeführt wird. Die damit möglich gewordene institutionelle Zusammenfassung, die in Konsequenz zur Angleichung in Struktur, Organisation und in den inhaltlichen Anforderungen führte, hat in Baden-Württemberg wesentlich zur Ausformung eines einheitlichen Verständnisses vom „höheren Lehramt an beruflichen Schulen“ beigetragen.

Laufbahntechnisch ist dies in §25 der APrObSchhD folgendermaßen definiert:

„Mit dem Bestehen der Prüfung erwirbt der Studienreferendar die Befähigung für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an beruflichen Schulen und in seinen Ausbildungsfächern die Lehrbefähigung an berufliche Schulen.“

## **6 Lehrerbildung im vereinten Europa**

Mit dem Vertrag über die Europäische Union, der am 7. Februar 1992 in Maastricht paraphiert und zwischenzeitig vom Bundestag ratifiziert worden ist, kommen jetzt zur Wirtschaftspolitik die Außenpolitik, Sicherheitspolitik, Innen- und Justizpolitik, Kultur- und Bildungspolitik sowie die Währungspolitik als vergemeinschaftete Bereiche hinzu. Die dabei verfolgte *Kohäsionspolitik* (vgl. *Hardenacke*, 1992, S. 43) wird die Mitgliedstaaten auch im Bereich der Schul- und Hochschulpolitik zur offensiven Vertretung ihrer Belange zwingen. Dies gilt auch für die Lehrerbildung.

Insbesondere zwei sich daraus ergebende Konsequenzen wurden auf Bundes- und Landesebene schon gezogen: So ist als Grundlage für eine „Standortsbestimmung der deutschen Lehrerbildung im europäischen Kontext“ im Auftrag der KMK eine „Bestandsaufnahme zur Lehrerbildung in den Mitgliederstaaten

der Europäischen Gemeinschaft“ erarbeitet worden, in der synoptisch Struktur, Organisation und Inhalt der Ausbildung sowie der spätere Status der Lehrer dargestellt sind (KMK, 1992).

Sie soll „den zuständigen staatlichen Stellen die notwendigen Hintergrundinformationen für die Beurteilung ausländischer Lehrbefähigungen insbesondere im Zusammenhang mit der Umsetzung der EG-Richtlinie 89/48/EWG vom 21.12.1988 im innerstaatlichen Recht für die Berufe des Lehrers“ liefern.

Zum andern ist zwischenzeitig durch entsprechende Novellierung der für die zweite Phase geltenden Ausbildungs- und Prüfungsordnungen die Zulassung von Staatsangehörigen anderer Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft zum Vorbereitungsdienst ermöglicht worden. Rechtliche Bedenken stehen dieser Öffnung nicht entgegen.

Zwar gehört es zu den gesicherten Grundlagen des deutschen Rechts, daß Lehrkräfte an Schulen, auch Lehrer im Vorbereitungsdienst, als Träger hoheitlicher Befugnisse anzusehen und deshalb zu verbeamten sind, aber Art. 33 Abs. 4 GG verlangt dies nur im Regelfall. Ausnahmen sind deshalb nicht ausgeschlossen. So können Staatsangehörige anderer Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft (und andere Ausländer), ohne Deutsche zu sein, zum Vorbereitungsdienst zugelassen und später als Lehrkraft beschäftigt werden, dies allerdings nur im Angestelltenverhältnis.

Eine Prognose, ob und inwiefern das deutsche Modell der Lehrerbildung für die Sekundarstufe II und hier im besonderen die Ausbildung der Lehrer für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen im europäischen Raum Nachahmung findet oder nicht, kann derzeit nicht abgegeben werden.

Faktum ist, daß einige Mitgliedstaaten der Europäischen Union, so z.B. Frankreich, mit einer tiefgreifenden Reform der Lehrerbildung für berufliche Schulen nach den Kriterien des Lehramtes für die Sekundarstufe II begonnen haben. Dabei folgen sie allerdings einem konsekutiven Modell, das von einem rein fachwissenschaftlichen Universitätsstudium und einer anschließenden, meist an der Universität institutionalisierten postgraduierten Phase ausgeht, in der durch ein mit Schulpraxis verbundenes pädagogisch-didaktisches Lehrangebot die Qualifikation für den Lehrerberuf vermittelt wird.

## Literatur

- BECK, K., Zur Funktion von Universität und Studienseminar in der Ausbildung von Lehrern für berufsbildende Schulen. In: *Lehrer für berufliche Schulen. Lehrer-mangel und Lehrerausbildung*, hg. Bernhard BONZ, Karl-Heinz SOMMER, Günter WEBER (Esslingen: DEUGRO, 1992), S. 183-200.
- DEUTSCHER BILDUNGS-RAT, *Strukturplan für das Bildungswesen* (Bonn: 1970).
- HARDENACKE, A., „Die europäische Integration - Auswirkungen auf das deutsche Bildungs- und Beschäftigungssystem“, hg. WEBER, G. u. BECK, H., (Esslingen: DEUGRO, 1992) S. 41-59.
- HOLFELDER, W., *Schulgesetz für Baden-Württemberg: Handkommentar mit Nebenbestimmungen und Sonderteil Lehrerdienstrecht*, HOLFELDER, W. und BOSSE, W. unter Mitarbeit von G. WEBER, 10. Aufl. (Stuttgart, München, Hannover, Berlin: Boorberg, 1991).
- KMK, *Bestandsaufnahme zur Lehrerbildung in den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft*, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Dokumentationsdienst und Zentralstelle für ausländische Bildungswesen (Bonn 1992).
- KMK, *Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (Neuwied: Luchterhand).
- MEYER, H., *Unterrichtsmethoden* (Frankfurt: Scriptor, 1987).
- ORGANISATIONSSTATUT der Seminare für Schulpädagogik, *Kultus und Unterricht*, Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg, Jahrgang 1979 u. 1982 (Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag).
- OTT, H., REIP, H., WEBER, H., *Planung, Analyse und Beurteilung von Unterricht*, Sonderdruck aus *Wirtschaft und Gesellschaft im Unterricht*, Heft 4/1979 bis Heft 6/1986, Gehlenbuch 515 (Bad Homburg vor der Höhe: Gehlen, 1987).

## Sondermaßnahmen in der Ausbildung der Lehrer an berufsbildenden Schulen

### Rückblick, Erfahrungen und Einschätzungen

Für das Lehramt an beruflichen Schulen in Bayern wurden seit 1945 sowohl für den gewerblichen als auch für den kaufmännischen Bereich durchweg mehr Bewerber benötigt als über die Ausbildung an den Universitäten Erlangen-Nürnberg und München jeweils zur Verfügung standen. Dies trifft aus den verschiedensten Gründen zur Zeit nicht mehr zu, wird sich jedoch bereits in den kommenden Jahren wieder (*Bayer. KM* 1933, 16) ändern. Eine der Ursachen des gegenwärtigen Staus sind Diplomingenieure (Uni und FH) und Diplomkaufleute (Uni) auf dem Weg zum Lehramt an beruflichen Schulen in Bayern:

- Diplomingenieure, Diplomkaufleute, Diplomvolkswirte und Diplomökonominnen mit universitärem Abschluß wurden in einer zeitlich von 1989 bis 1992 befristeten Sondermaßnahme ohne zusätzliches erziehungswissenschaftliches Studium unmittelbar in den Vorbereitungsdienst übernommen.
- Diplomingenieure (Uni und FH) mit Note 2,5 und besser kamen vom SS 1992 bis zum WS 1993/94 über ein Ergänzungsstudium (mind. vier Semester ohne berufliches Erstfach) zum Ersten Staatsexamen.
- Diplomingenieure (Uni) ohne Notenbeschränkung und Diplomingenieure (FH) mit Note 2,5 und besser erhalten auf Antrag eine Anrechnung von zwei bis vier Semestern einschließlich Vorprüfung.
- Diplomingenieure (FH) mit Note schlechter als 2,5 erhalten auf Antrag Anrechnungen von zwei bis drei Semestern und von Studienleistungen (ohne Vorprüfung).

### 1 Rückblick

Die grundständige Ausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen in Bayern hat in den Jahren 1945-1993 eine Reihe wichtiger Änderungen erfahren (*Neuberger*, J. 1988, 383.) Die erste im Jahre 1957 betraf die Verlängerung der Ausbildung am Berufspädagogischen Institut (BPI) München von vier auf

sechs Semester, die zweite große Änderung bestand in der Verlagerung der gewerblichen Berufsschullehrerausbildung vom BPI an die Technische Hochschule München (THM) im Jahre 1964 (Tab. 1); die dritte erfolgte 1972, betraf die nun Technische Universität München (TUM) und bestand in der Ausweitung der Mindeststudiendauer auf acht Semester sowie in der Einführung eines obligatorischen Zweitfaches (Wahlpflichtfach).

Prüfungs- jahr		51	52	53	54	55	56	57	58	59
Alle Fach- richtungen		58	127	133	148	126	100	135	127	10
Prüfungs- jahr		60	61	62	63	64	65	66		Σ
Alle Fach- richtungen		103	102	102	93	110	149	227		1850

Quelle: Zintl 1983, 596

Tab. 1: Studienabschlüsse am BPI 1951-1966

Die vierte Änderung brachte 1976 zunächst das Studium zweier vertiefter Fächer und eine starke Kürzung des Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Studiums (EGS) (Tab. 2). Die Änderung des Lehrerbildungsgesetzes im Jahre 1979 verfügte das vertiefte berufliche Erstfach, das nicht vertiefte Zweitfach und die dadurch mögliche Ausweitung des erziehungswissenschaftlichen Studiums. So umfaßt heute das grundständige Studium des Lehramts an beruflichen Schulen für die gewerblich-technischen Berufe an der TUM:

- das erziehungswissenschaftliche Studium,
- das vertiefte Studium einer beruflichen Fachrichtung,
- das Studium eines Unterrichtsfaches (LPOI 1992, 7).

Das Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen (gewerblicher Zweig) erfolgte weiterhin an der TUM, im Studiengang Sozialpädagogik seit Wintersemester (WS) 1978/79 an der Universität Bamberg. Vom WS 1972/73 bis 1983 lief für den Studiengang Elektrotechnik eine zusätzliche Ausbildung an der Universität Erlangen-Nürnberg. Das Studium der Wirtschaftspädagogik der Diplomhandelslehrer (kaufmännischer Zweig) erfolgt an den Universitäten München und Erlangen-Nürnberg.

Prüf.-Jahr		67	68	69	70	71	72	73	74
BPO		65	90	60	62	5	79	153	207
WBPO		—	—	—	—	—	—	—	15
Prüf.-Jahr		75	76	77	78	79	80	81	Σ
BPO		76	53	—	—	—	—	—	896
WBPO		52	131	124	149	168	230	235	1104

Quelle: Thomé 1983, 618

Tab. 2: Studienabschlüsse an der THM/TUM 1967-1981 (BPOI/WBPOI)

Schon immer wurden auch Diplomingenieure, die an einer Universität studiert hatten, an bayerischen Berufsschulen beschäftigt. Diese Feststellung gilt sowohl für den staatlichen als auch für den kommunalen Bereich, den der Verfasser in München für die Jahre 1960-1972 kennt, kann jedoch mit Zahlen bis 1967 leider nicht belegt werden. Eine quantitative Erfassung und eine qualitative Bewertung stehen noch aus. Sicher ist jedoch, daß alle Einstellungen von Diplomingenieuren und Diplomkaufleuten in den Berufsschuldienst bis zum Jahre 1971 Einzelfallentscheidungen waren, die über den Landespersonalaus-schuß liefen.

Prüf.-Jahr		67	68	69	70	71	72	73	74	75	76
Abschlüs-se		1	5	6	—	1	16	17	32	49	47

Quelle: Demmel 1994

Tab. 3: Studium von Diplominhabern von 1967-1976

Die Ordnung der Ersten Prüfung für das Höhere Lehramt an beruflichen Schulen (BPOI) vom 9. Dezember 1966 (GVBl. 1967, 138) erhielt in § 21 durch die Verordnung vom 13. Mai 1971 (GVBl. 1971, 285) folgende Fassung: „Diplomingenieure können die Befähigung zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst (§ 1 Abs. 1) durch die erfolgreiche Teilnahme an einer Ergänzungsprüfung in den Fachgebieten Erziehungswissenschaft und Psychologie erwerben. Diplomingenieuren können Bewerber gleichgestellt werden, die ein den Fach-



wissenschaften entsprechendes Hochschulstudium mit einer anderen Diplomprüfung oder einer Staatsprüfung abgeschlossen haben.“ Das Kultusministerium konnte ausnahmsweise auch gestatten, „daß die Ergänzungsprüfung während des ersten Jahres des Vorbereitungsdienstes abgelegt wird.“ Voraussetzung für die Zulassung zur Ergänzungsprüfung war, daß die Bewerber an der TUM oder einer anderen wissenschaftlichen Hochschule ein Ergänzungsstudium in Erziehungswissenschaft und Psychologie absolviert und dabei einschlägige Veranstaltungen im Umfang von mindestens 24 Semesterwochenstunden (SWS) belegt hatten. Die Ergänzungsprüfung wurde regelmäßig im Rahmen der ordentlichen Prüfung durchgeführt, über die erfolgreiche Teilnahme an der Ergänzungsprüfung ein Zeugnis ausgestellt, aber keine Platzziffer festgelegt. Entsprechend wurde auch die Verordnung über den staatlichen Vorbereitungsdienst und über die Anstellungsprüfung für das Lehramt geändert.

Die Verordnung über den staatlichen Vorbereitungsdienst für das Lehramt an kaufmännischen Schulen (VVKSch) vom 25. August 1967 (*GVBl.*, 439) wurde in § 1 Abs. 2 durch die Verordnung vom 13. Mai 1971 (*GVBl.* 1971, 287) wie folgt geändert: „Ein durch die Diplomprüfung abgeschlossenes wirtschaftspädagogisches Studium an einer deutschen wissenschaftlichen Hochschule (Diplomhandelslehrer) oder ein durch die Diplomprüfung abgeschlossenes wirtschaftswissenschaftliches Studium an einer deutschen wissenschaftlichen Hochschule (Diplomkaufmann, Diplomvolkswirt), soweit ein Ergänzungsstudium im Fach Wirtschaftspädagogik betrieben und über den Stoff dieses Studiums nach näherer Maßgabe der Vorschriften der einzelnen wissenschaftlichen Hochschulen eine schriftliche und mündliche Ergänzungsprüfung abgelegt wurde, wobei der Inhalt des Ergänzungsstudiums der wirtschaftspädagogischen Ausbildung der Diplomhandelslehrer vergleichbar sein muß.“

Damit war der Weg frei für die erste Sondermaßnahme in Bayern, die auf dem Verordnungsweg geregelt war und zwischen 1972 und 1976 (Tab. 3) 177 zusätzliche Abschlüsse brachte.

Aus Tabelle 4 ist zu ersehen, daß diese Sondermaßnahme durchaus effektiv in einer Talphase der Ausbildungszahlen (bis 1969/70 und 1970/71) einsetzte und einen zunehmenden Lehrerberarf bei steigenden Schülerzahlen (ab 1971/72) auffangen sollte. Der starke Anstieg der Studierenden ist auf die Absolventen der neu geschaffenen Berufsoberschule (ab 1969), verstärkte Werbung, eine zunehmende Zahl von quereinsteigenden Absolventen der Fachhochschulen und ab 1978 auf die neue Lehrerbildung zurückzuführen. Es kam zu Überlaga-

WS	64/65	65/66	66/67	67/68	68/69	69/70	70/71	71/72
St	104	182	242	228	193	188	210	322
Sch	317938	317938	313017	307225	304403	231980	225362	227505
WS	72/73	73/74	74/75	75/76	76/77	77/78	78/79	79/80
St	532	646	721	833	994	1111	1231	1254
Sch	277406	301598	313435	325784	339311	362807	378089	388901
WS	80/81	81/82	82/83	83/84	84/85	85/86	86/87	87/88
St	1202	1224	1080	874	725	644	572	519
Sch	38535	379470	370090	367879	370742	369598	358293	339847
WS	88/89	89/90	90/91	91/92	92/93	93/94		
St	510	570	592	638	739	932		
Sch	319690	297600	284911	280976	280981	—		

Quelle: Demmel 1994

Tab. 4: Studierende an der TUM von 1964-1989 (BPOI, WBPOI, LPOI)

St: Studierende; Sch: Schüler

rungeffekten, wie sie bereits aus den Jahren 1964-1968 bekannt waren. Dieses Phänomen wird auch für die gegenwärtigen Sondermaßnahmen und Ergänzungsstudien zu beobachten und zu diskutieren sein.

## 2 Erfahrungen

Der Autor dieser Studie konnte die Entwicklung der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen - mit Hauptblickrichtung auf das gewerbliche Studium an der TH/TU München, aber auch unter Berücksichtigung des kaufmännischen

Bereichs - seit 1972 selbst verfolgen, weil er nach 12 Jahren Tätigkeit als Berufsschullehrer, als Didaktiker der politischen Bildung am Institut für Sozialwissenschaften der TUM zunächst mit der Ausbildung aller Studierenden in Politikwissenschaft im Rahmen der Erziehungswissenschaften, dann als Fachdidaktiker für Sozialkunde für mindestens ein Drittel der jeweils Studierenden befaßt war und seit 1986 als Leiter des Praktikumsamtes für das Lehramt an beruflichen Schulen (LB) an vorderster Front steht. In diesem Amt beschäftigt er sich ständig mit der Entwicklung des Lehramtstudiums LB und mit dem Lehrerberuf und im Auftrag des Bayer. Kultusministeriums mit Quereinsteigern aus Fachhochschulen, vor allem aber mit dem seit SS 1992 laufenden Ergänzungsstudium für FH-Absolventen.

## 2.1 Sondermaßnahme Diplomingenieure (Uni) und Diplomkaufleute

Vorbereitungsdienst	1989-1992	1990-1992	1992-1994	Σ
Elektrotechnik	9	—	35	44
Metalltechnik	5	15	22	42
Wirtschaftswiss.	—	29	108	137

Quelle: Bayer. Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (KM) 1993

Tab. 5: Sondermaßnahme Diplomingenieure/Diplomkaufleute

Trotz leicht sinkender Schülerzahlen (seit 1981/82), aber unter dem Druck stark zurückgehender Studentenzahlen (ab 1982/83) für das Lehramt LB (Tab. 4) sah sich das Bayer. Kultusministerium veranlaßt, für das Schuljahr 1989/90 eine Sondermaßnahme auszuschreiben, die dem bereits bestehenden und noch stärker drohenden Lehrermangel vorbeugen sollte (Bader, 1993, 156-165).

„Für das Lehramt an beruflichen Schulen werden mehr Bewerber benötigt als in den nächsten Jahren die Prüfung abschließen. Es werden deshalb als Sondermaßnahme bis zu 25 Diplomingenieure Maschinenbau und bis zu 5 Diplomingenieure Elektrotechnik zu dem am 12. September 1989 beginnenden Vorbereitungsdienst zugelassen.

In Frage kommen Diplomingenieure, die an einer Universität im Geltungsbereich des Grundgesetzes die Diplomprüfung möglichst mit der Note 'gut' bestanden haben. Be-

vorzugt werden bei den Diplomingenieuren Maschinenbau die Fachrichtungen Fertigungstechnik, Konstruktion und allgemeiner Maschinenbau, bei den Diplomingenieuren Elektrotechnik die Fachrichtungen Elektromaschinenbau, Nachrichtentechnik und Datentechnik“ (*KWM Beibl.* 1989, 6\*).

Die Auswahl der Bewerber erfolgte nach den in der Diplomprüfung erzielten Noten; Bewerber mit Diplomprüfung, die diese nach 1985 abgelegt hatten, bevorzugte man. Es wurden in einer ersten Aktion neun Elektrotechniker und fünf Maschinenbauer aufgenommen (Tab. 5).

Die nächste Bekanntmachung des Bayer. Kultusministeriums, betreffend die Zulassung von Diplomingenieuren (Univ.) Maschinenbau zum Vorbereitungsdienst für September 1990, erfolgte ein Jahr später (*KWM Beibl.* 1990, 3\*) und erbrachte 15 Maschinenbauer und 29 Wirtschaftswissenschaftler (Diplomkaufleute, Diplomvolkswirte und Diplomökonomen). Auch hier war vorgesehen, qualifizierten Bewerbern unter bestimmten Bedingungen die Einstellung in den staatlichen Schuldienst zuzusagen. Es überrascht aber doch, daß die Bekanntmachung für die obengenannten Wirtschaftswissenschaftler mit Berufspraktikum oder einschlägiger Berufstätigkeit als sozusagen etwas verspäteter Einfall nachgeschoben wurde (*KWM Beibl.* 1990, 24\*f.).

War schon bis dahin von verschiedenen Seiten vor der Aktion Sondermaßnahme gewarnt worden, so trifft dies besonders auf die dritte Phase zu, die sich mit dem neuen Ergänzungsstudium LB für Diplomingenieure (FH) überschneidet. Im Oktober 1991 erfolgte mit einjähriger Verschiebung eine letzte Bekanntmachung des Bayer. Kultusministeriums über die "Zulassung von Diplomingenieuren (Univ.) Elektrotechnik, Diplomingenieuren (Univ.) Maschinenbau sowie Diplomkaufleuten, Diplomvolkswirten und Diplomökonomen zum Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen - September 1992 (*KWM Beibl.* 1991, 189\*f.). In einem für alle Beteiligten ziemlich aufwendigen und mit vielen Ärgerlichkeiten verbundenen Auswahlverfahren kam man auf 35 Elektrotechniker, 22 Maschinenbauer und 108 (!) Wirtschaftswissenschaftler. Eine Übersicht über den gesamten „Fischzug“ bietet Tab. 5. Bemerkenswert für die dritte Phase ist, daß sich das Bayer. Kultusministerium nun sogar „mit der Note 3,0 oder besser“ zufrieden gab, von einer Zusage der Einstellung in den staatlichen Schuldienst vor Eintritt in den Vorbereitungsdienst nun jedoch absah. Über Erfahrungen und Einschätzungen wird an anderer Stelle noch zu reden sein.

## **2.2 Ergänzungsstudium LB FH-Ingenieure/Diplomingenieure (Uni)**

Die Wogen der Diskussion um die Einstellung der Diplomingenieure (Univ.) in den Vorbereitungsdienst waren vor allem unter den grundständig LB-Studierenden und deren berufspädagogischen Dozenten noch nicht verebbt, da kam eine neue Aktion, die an der TUM erhebliche Unruhen verursachte. Relativ still, unbemerkt und schnell hatte der Landtag des Freistaates Bayern auf Initiative einiger Abgeordneter ein „Gesetz zur Änderung des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes vom 27. Dezember 1991 (GVBl., 492)“ beschlossen, das unter anderem den Art. 22 BayLBG wie folgt änderte:

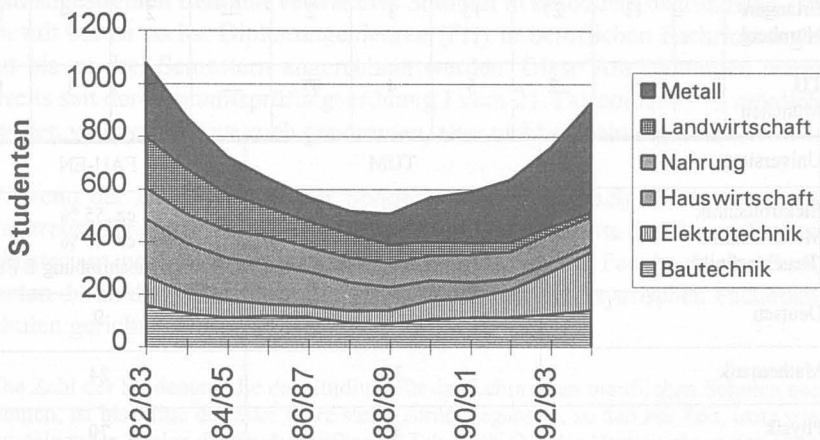
„(3) Die Befähigung für das Lehramt an beruflichen Schulen in einer Fächerverbindung mit den beruflichen Fachrichtungen Drucktechnik, Elektrotechnik und Metalltechnik kann auch von Bewerbern erworben werden, die vor Eintritt in den Vorbereitungsdienst an Stelle einer Vorbildung nach dem Ersten und Zweiten Abschnitt dieses Gesetzes

1. ein einschlägiges Studium an einer öffentlichen oder staatlich anerkannten Fachhochschule mit der Diplom-Prüfung mindestens mit der Note 'gut' abgeschlossen haben sowie
2. spätestens im Wintersemester 1993/94 ein Ergänzungsstudium an einer an Art. 4 Abs. 1 Satz 1, Abs. 2 genannten Hochschule aufgenommen und mit der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an beruflichen Schulen in den in Art. 12 Abs. 1 Nrn. 1 und 3 genannten Bereichen sowie in Fachdidaktik der beruflichen Fachrichtung abgeschlossen haben; die Prüfung muß spätestens nach dem fünften Semester erstmalig abgelegt werden.“

Dieses Gesetz trat mit Wirkung vom 1. September 1991 in Kraft. Zu diesem Ergänzungsstudium konnten nach dem Merkblatt des Bayer. Kultusministeriums vom 02.04.1992 Absolventen der Fachhochschulstudiengänge Druckertechnik, Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik, Feinwerktechnik oder Feinwerk- und Mikrotechnik, Maschinenbau, Stahlbau und Versorgungstechnik an der Technischen Universität München und auch an der Universität Erlangen-Nürnberg aufgenommen werden.

Mit dieser zeitlich befristeten und einmaligen Maßnahme wollte das Bayer. Kultusministerium zusätzliche Lehrkräfte für ausgewählte Fachrichtungen des Lehramts an beruflichen Schulen gewinnen. Die Werbung erfolgte breitgestreut wie noch nie: in der Tagespresse, in Fachzeitschriften und über Ausgänge an allen bayerischen Fachhochschulen. Sie erfolgte zu einer Zeit (Frühjahr 1992), in der sich bereits erste Zeichen einer beginnenden Rezession vor allem im Bereich der elektrotechnischen Industrie bemerkbar machten. Sie erfolgte aber auch zu einer Zeit wieder stark steigender Zahlen von Studienan-

## Studentenzahlen Erstfach



Quelle: Demmel 1994

Tab. 6: Studentenzahlen Erstfach (1982-1994) an der TUM

fängern in den Fachrichtungen Elektrotechnik und Metalltechnik (Tab. 6). Und es bewarben sich vor allem jene, die man nicht so dringend benötigte, Diplomingenieure (FH) Elektrotechnik. Die Arbeit des Berufsschullehrers schien in diesen unsicheren Zeiten ein nützlicher Rettungsanker zu sein. Aber nicht nur die Unkündbarkeit des angestrebten Beamtentums, auch die offenen Arme des Bayer. Kultusministeriums bestärkten die Bewerber. Die Entwicklung der Ergänzungsmaßnahme von den wenigen ersten Bewerbern für das SS 92 bis zum Andrang für das WS 93/94 ausführlicher aufzuzeigen würde zwar viele der auftauchenden Probleme berufspädagogischer Bedeutung sichtbar machen, aber zugleich den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen. So sei einerseits auf den Beitrag „Ergänzungsstudium für FH-Absolventen“ (Beck, H. 1993, 39-41) verwiesen, zum anderen auf folgende Tabelle (7).

Semester		1	2	3	4	5	6	7	8	$\Sigma$
Erlangen/ Nürnberg		11	27	15	1	2	—	2	—	164
TU München		9	2	5	4	97	—	31	3	151
Universität		TUM					FAU-EN			
Elektrotechnik Metalltechnik (Drucktechnik)		59 106 Einschreibung f. Erstfach					ca. 55 % ca. 45 % Keine Einschreibung f. Erstf.			
Deutsch		8					9			
Mathematik		31					24			
Physik		37					70			
Sozialkunde		47					42			
Chemie		5					1			
Arbeitswissenschaft		9					5			
Englisch		7					9			
Kath. Religionslehre		4					—			
Evang. Religionslehre		1					4			
Sport		2					—			
Insgesamt:		151					164			
davon: Männer		142					143			
Frauen		9					21			

Quelle: Demmel 1994

Tab. 7: Ergänzungsstudium im WS 93/94 - Übersicht

## 2.3 Diplomingenieure (Uni und FH) als Quereinsteiger

Nach § 20 der LPOI vom 8. Juli 1988 konnte Diplomingenieuren (Uni) ein dem angestrebten Lehramt verwandtes Studium in besonders begründeten Fällen mit bis zu sechs, Diplomingenieuren (FH) in beruflichen Fachrichtungen mit bis zu drei Semestern angerechnet werden. Diese Anrechnungen waren bereits seit der Lehramtsprüfungsordnung I vom 21. Dezember 1979 möglich, wurden vielfach in Anspruch genommen, aber nicht einzeln registriert.

Während der Durchführung der Sondermaßnahme (Tab.5) und kurz vor Inkrafttreten der Ergänzungsmaßnahme (Dez. 91) verbesserte das Bayer. Kultusministerium nochmals die Übergangsmöglichkeiten für Fachhochschulabsolventen durch die MBek. vom 25. Juli 1991, die an alle bayerischen Fachhochschulen gerichtet war und ausdrücklich hervorhob:

„Die Zahl der Studenten, die das Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen aufnehmen, ist bis Mitte der 80er Jahre stetig zurückgegangen, so daß zur Zeit, trotz wieder steigender Zahlen der Studienanfänger (Tab. 6, W.D.), der Nachwuchs in den Fachrichtungen Elektrotechnik und Metalltechnik nicht ausreicht, um den Bedarf an Lehrern zu decken.“

Fachhochschulingenieuren, die ein dem Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen fachlich entsprechendes Studium mit einem Notendurchschnitt von 2,0 oder besser abgeschlossen hatten, wurde über die TUM eine höchstmögliche Anrechnung von drei Semestern einschließlich Vorprüfung (akademische Zwischenprüfung für LB) versprochen. Damit wurde ein direkter Einstieg in das Hauptstudium der beiden Fachrichtungen ermöglicht. Leider kam dieses Angebot nicht mehr zum Tragen, es wurde vom Ergänzungsstudium überrollt, über die Bedeutung wird später noch zu reden sein.

Die LPOI vom 11. November 1992 bietet nun in § 20 Diplomingenieuren (Uni) für ein dem angestrebten Lehramt verwandtes Studium in besonders begründeten Fällen acht, Diplomingenieuren (FH) in beruflichen Fachrichtungen bis zu drei Semestern an. Der Vorprüfungsausschuß LB der TUM beschloß am 3. Aug. 1992:

„Die bestandene Diplomhauptprüfung an einer Fachhochschule mit besser als 2,5 berechtigt zur Anrechnung von drei (bei Einstieg in das SS) und vier (bei Einstieg in das WS) Semestern einschließlich Vorprüfung LB. Das durch die Änderung des LBG vom 27.12.91 bis zum WS 93/94 ermöglichte Ergänzungsstudium für FH-Absolventen wird zur Kenntnis genommen.“



### 3 Einschätzungen

1. Konkrete Erfahrungen mit Diplomingenieuren (Uni) als Kollegen und Vorgesetzten hatte der Verfasser in den 60er und Anfang der 70er Jahre als Gewerbelehrer an zwei Münchner Berufsschulen gemacht. Heute schätzt er sie insgesamt als positiv ein, obwohl er sich sowohl an ein Drei-Klassen-Kollegium erinnert (Diplomingenieure, Gewerbelehrer, Fachlehrer) als auch an wenig ausgeprägte pädagogische Fähigkeiten der fachlich sehr theoretisch angesiedelten Kollegen Diplomingenieure.
2. Das Studium von Diplominhabern (Uni) zwischen 1972 und 1976 erlebte der Verfasser bereits an der TUM, zwar nicht als an der pädagogischen Lehre unmittelbar Beteiligter, aber als im Hause relativ gut Informierter. Die Vorbereitung auf die Ergänzungsprüfung in den Fachgebieten Erziehungswissenschaft durch den Lehrstuhl für Pädagogik (Prof. *Fuchs*) lief nicht immer zur beiderseitigen Zufriedenheit. Für die Hochschullehrer und Diplominhaber erschien dies alles als eine nicht notwendige zusätzliche Belastung. Auch von seiten des Bayer. Kultusministeriums und der Staatlichen Studienseminare schienen der Verlauf und das Ergebnis dieses Ergänzungsstudiums nicht besonders hoch eingeschätzt zu werden. Eine vorsichtige Nachfrage Anfang 1994 bei damals Betroffenen (Ministerialbeamter, Studienseminarleiter, Hochschullehrer und damals Studierender) bestätigt diese Einschätzung.
3. Noch problematischer gestaltete sich die in Punkt 2.1 beschriebene Sondermaßnahme. Nicht nur daß sie bereits in die durch Werbung an Berufsoberschulen beginnende Aufschwungphase bei Studierenden des Lehramts an beruflichen Schulen (LB) an der TUM fiel, sie unterlief durch die Umgehung eines Ergänzungsstudiums in den Erziehungswissenschaften an wissenschaftlichen Hochschulen und die ersatzweise Vermittlung entsprechender Kenntnisse im Referendariat die Forderungen von Berufs- und Wirtschaftspädagogen an ein grundständig universitäres Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen. Der zuständige Pädagoge der TUM, Prof. *Schelten*, äußerte sich dazu mehrmals gegenüber dem Bayer. Kultusministerium und unseren grundständig Studierenden klar ablehnend. Zusammenfassend könnte man sagen:
  - Die mit der Diplomausbildung in Erlangen-Nürnberg und in München befaßten Dozenten sehen in dieser Maßnahme eine Bestätigung, daß ein Diplominhaber qua Studium der bessere Lehrer ist.

- Dagegen sehen die mit dem LB-Studium befaßten Dozenten eine Maßnahme, die auch durch Lehrermangel nicht zu rechtfertigen ist, weil sie neben der erziehungswissenschaftlichen auch die didaktische Ausbildung vernachlässigt.
- Die grundständig LB-Studierenden sehen sie als absolut unberechtigte „Überflieger“ mit vielen Bevorzugungen (ohne LB-Studium und 1. Staatsexamen), die anderen die Arbeitsplätze besetzen.
- Die im Ergänzungsstudium befindlichen FH-Absolventen sehen in dieser Maßnahme eine ungerechtfertigte Bevorzugung akademischen Studiums durch Anrechnung des 1. Staatsexamens.
- Die Betroffenen selbst sehen die vom Bayer. Kultusministerium gemachten Versprechungen hinsichtlich Anstellungsgarantie als zum großen Teil nicht erfüllt an.

4. Während die Sondermaßnahme noch in diesem Jahr (1994) durch Übernahme der Kandidaten nach Abschluß des 2. Staatsexamens in den Schuldienst unter großen Schwierigkeiten abgeschlossen sein wird, läuft das 1991 durch Gesetz ermöglichte Ergänzungsstudium für FH-Absolventen (Punkt 2.2) an der Technischen Universität München und an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg noch auf vollen Touren. Diese Maßnahme fiel nicht nur in die Phase immer stärkerer Studienjahrgänge an der TUM, sondern auch in die wirtschaftliche Rezessionsphase und den dritten Abschnitt der Sondermaßnahme. Leider rückte sie aber die Möglichkeit einer Ausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen ungewollt (?) nahe an die Fachhochschulen. Auch diese Ergänzungsmaßnahme fand wenig Beifall. Die Grundidee war von angeblich wohlinformierten Abgeordneten des bayerischen Landtags ausgegangen; das Näherrücken kann allerdings angesichts der gegenwärtigen Diskussion um eine künftige Ausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen an Fachhochschulen nicht mehr ganz als zufällig gesehen werden.

- Der Autor selbst war von dieser Maßnahme in seinem Arbeitsbereich voll betroffen durch Verdoppelung der Studienberatung, Bestätigungsaufgaben, Anrechnungen, Eingliederungshilfen in den laufenden Studienbetrieb, Betreuung eines zweiten Studienortes Erlangen-Nürnberg und nicht zuletzt durch Bemühungen um die Beilegung immer neuer Differenzen zwischen den Studierenden und um die Korrektur ihrer Vorstellung von den Pflichten der Universität und des Bayerischen Kultusministeriums.

- Die grundständig Studierenden sehen sich, weniger in Erlangen-Nürnberg als an der TUM, in direkter Konkurrenz zu diesen Ergänzungsstudierenden, die nur ein halbes 1. Staatsexamen machen müssen.
  - Die studierenden FH-Absolventen befürchten, durch dieses halbe Examen für später zum Lehrer 2. Klasse gestempelt zu werden, ziehen jedoch die günstige Chance zum Studium LB einer möglichen Arbeitslosigkeit in ihrer bisherigen Ausbildung vor. Auch für eine eventuelle Industrietätigkeit bietet dieses durch BAföG geförderte Studium eine zusätzliche Qualifikation.
  - Die mit der Diplomausbildung befaßten Dozenten der Universitäten stehen dieser Gleichstellung mit Uni-Absolventen sehr kritisch gegenüber.
  - Die mit dem LB-Studium befaßten Dozenten „nehmen das durch die Änderung des LBG vom 27.12.91 bis zum WS 93/94 ermöglichte Ergänzungsstudium für FH-Absolventen zur Kenntnis" (Protokoll des Prüfungsausschusses LB vom 3. Aug. 92) und geben damit kund, daß sie mit diesem "Vorbei an der Universität" im Erstfach nicht einverstanden sind.
  - Im Bayer. Kultusministerium (Abt. Berufl. Schulen) hat das Ergebnis der Einschreibungen (Tab. 7) in Erlangen-Nürnberg und München aus verschiedensten Gründen keineswegs nur Freude bereitet, vielleicht jedoch dem Bayer. Kultusminister als Befürworter einer Lehrerbildung für berufliche Schulen an Fachhochschulen.
5. Kein Problem sieht auch *Czycholl* (1994, 67) darin, „Fachhochschulabsolventen ein universitäres Lehrerstudium dadurch zu ermöglichen, daß auf der Basis der gültigen Anrechnungsbestimmungen inhalts- und umfangmäßig gleichwertige Ausbildungsteile ihres Fachhochschulstudiums angerechnet werden“.

Ein großes Problem sieht der Autor jedoch in der mangelnden Praxisnähe aller Diplomabschlüsse (Uni und FH), weil weder die Diplomingenieure (Uni), deren Praktikum zu kurz ist, noch die Diplomingenieure (FH), deren Praxissemester zu praxisfern sind, der von ca. 70 % der grundständig LB-Studierenden nachgewiesenen Berufsausbildung Gleichwertiges entgegenzusetzen haben.

## Literatur

- Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus/Wissenschaft und Kunst (1966-1993)
- BADER, R. (1993): Fachliche und pädagogische Kompetenz durch wissenschaftliches Studium. Thesen für die Lehrerausbildung an Universitäten. In: Die berufsbildende Schule 45 (1993), 6, S. 194-195
- BADER, R. (1993): Lehrermangel: Ausweg nicht in Sicht. In: Die berufsbildende Schule 45 (1993), 5, S. 156-165
- Bayer. Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst: Prognose zum Lehrerberuf in Bayern 1993 (RB-Nr. 05/93/16)
- Bayerisches Gesetz- und Verordnungsblatt (1966-1993)
- BECK, H. (1993): Ergänzungsstudium für FH-Absolventen. In: LVB akzente, 2. Jg. 6/93
- CZYCHOLL, R. (1994): Lehrerbildung für berufliche Schulen an Fachhochschulen? In: Die berufsbildende Schule 46 (1994), 2, S. 66-67
- DEMMELE, W. (1994): Die ungeliebten Nötigen oder die unnötigen Geliebten. In: Die berufsbildende Schule 46 (1994), 4, S. 124-126
- DEMMELE, W. (1989): Der Studiengang Lehramt an beruflichen Schulen (LB) an der Technischen Universität München. In: VBB aktuell 38 (1989), 2, S. 1-7
- HEIMERER, L.; SELZAM, J. (Hrsg.) (1983): Berufliche Bildung im Wandel. Beiträge zur Geschichte des beruflichen Schulwesens in Bayern von 1945 bis 1982
- NEUBERGER, J. (1983): Die Entwicklung der Berufsschullehrerausbildung in Bayern von 1945 bis 1979.
- STRATMANN, K. (1994): Die historische Entwicklung der Gewerbelehrerbildung. In: Die berufsbildende Schule 46 (1994), 2, S. 40-51
- THOMÉ, W. (1983): Die Ausbildung der Lehrer an beruflichen Schulen für Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft, Landwirtschaft, Sozialpädagogik und die gewerblich-technischen Fachrichtungen. In: HEIMERER, L.; SELZAM, J., S. 605-619
- ZINTL, M. (1983): Das Berufspädagogische Institut in München (BPI). In: HEIMERER, L.; SELZAM, J., S. 585-596.



## **Die Ausbildung der Lehrer an beruflichen Schulen - ein ungelöstes und unlösbares Problem?**

### **1 Die Problematik der Lehrerausbildung**

Die Lehrerausbildung für berufliche Schulen wird als problematisch angesehen, seit es berufliche Schulen gibt. Die Frage, ob Lehrer für berufliche Schulen speziell ausgebildet sein müssen, wurde schon kurz nach der Gründung der ersten beruflichen Schulen unterschiedlich beantwortet. Dies kann man am Beispiel Baden-Württembergs belegen: In Württemberg, wo aufgrund des Erlasses des königlichen Studienraths vom 14. September 1825 Sonntagsgewerbeschulen „errichtet“ wurden, begann eine spezielle Ausbildung der Lehrer für berufliche Schulen erst ab 1908 durch kurze Lehrgänge zur ergänzenden Qualifizierung von Volksschullehrern und von Fachleuten; ein Studiengang für Gewerbelehrer, d.h. eine spezielle Ausbildung, wurde erst 1920 in Stuttgart eröffnet.<sup>1</sup> Rund 100 Jahre konnte man somit in Württemberg berufliche Schulen ohne dafür ausgebildete Lehrer aufbauen und weiterentwickeln. Beachtlich ist, daß diese Schulen sogar mit Lob bedacht wurden: Die gewerbliche Fortbildungsschule galt als ein „Juwel des Landes“<sup>2</sup> dank ihrer günstigen Auswirkungen auf das Gewerbe.<sup>3</sup> Daß andererseits die „Lehrerfrage“ als Hemmschuh für die Weiterentwicklung des beruflichen Schulwesens beklagt wurde,<sup>4</sup> kann weit weniger verwundern.

In Baden hingegen wurden gemäß höchster Verordnung vom 15. Mai 1834 Gewerbeschulen gegründet, und es wurde auch bereits 1834 die Polytechnische Schule in Karlsruhe als Ausbildungsstätte für Gewerbelehrer benannt sowie 1857 eine Gewerbelehrerdienstprüfung eingeführt. Eine spezielle Lehrerausbildung wurde dort offenbar als selbstverständlich angesehen.

Die Anfänge des beruflichen Schulwesens in Baden-Württemberg belegen somit, daß sich berufliche Schulen erfolgreich entwickeln können, mit und auch ohne spezielle Lehrerausbildung.

Somit besteht folgende Problematik: Einerseits sehen Experten, daß qualifizierte Lehrer als Voraussetzung für qualifizierten Unterricht in beruflichen Schulen unerläßlich sind. Deshalb sprach der Berufspädagoge *Gustav Grüner* vom „Musterland“ Baden.<sup>5</sup> Andererseits machte sich *Ferdinand von Steinbeis* um die Gründung von beruflichen Schulen in Württemberg verdient, obwohl

er der Ausbildung des Lehrpersonals dieser Schulen keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt hatte.

Selbstverständlich haben sich seither die Schulsituation und die Auffassungen geändert. Doch angesichts einer Gymnasiallehrausbildung, deren pädagogischer Teil in Baden-Württemberg erst in der 2. Phase der Lehrerbildung, also nach Abschluß eines langen Fachstudiums beginnt,<sup>6</sup> muß man davon ausgehen, daß eine pädagogisch fundierte spezielle Lehrerausbildung - wie sie für Lehrer der Grund- und Hauptschulen seit langem selbstverständlich ist - von den Verantwortlichen und auch von den Betroffenen im beruflichen Schulwesen keineswegs als unverzichtbar angesehen wird.<sup>7</sup> Dies kann allerdings damit zusammenhängen, daß die pädagogischen Qualifikationsanforderungen an Lehrer im Dunkeln bleiben und deshalb vernachlässigbar erscheinen.

## **2 Qualifikationsanforderungen an Lehrer für berufliche Schulen**

Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen müssen den allgemeinen Qualifikationsanforderungen an Lehrer genügen. Die Aufgaben der Lehrer wurden 1970 im Strukturplan für das Bildungswesen zusammengestellt. Sie „lassen sich darstellen unter den Gesichtspunkten des Lehrens, Erziehens, Beurteilens, Beratens und Innovierens. Obwohl diese Aufgaben nicht voneinander zu trennen sind, kann die Vielfalt ... unter diesen Einzelaspekten dargelegt werden“.<sup>8</sup>

Spezielle Qualifikationsanforderungen an Lehrer für berufliche Schulen bestehen aufgrund der beruflich-fachlichen Orientierung dieser Schulen. Darüber hinaus ergibt sich eine weitere Spezialisierung nach Schulart - Berufsschule, Berufsfachschule usw. - und Schultyp, z.B. gewerbliche, kaufmännische, landwirtschaftliche, hauswirtschaftliche Berufsschule.

Von den Anforderungen an Lehrer für Theorieunterricht unterscheiden sich die Anforderungen an technische Lehrer bzw. Lehrer für Fachpraxis, deren Aufgaben einen so hohen Standard der beruflichen Fertigkeiten voraussetzen, daß die Meisterprüfung für Lehrer im Werkstattunterricht angemessen erscheint.

Aufgrund der vielgestaltigen Auswirkungen des technologischen und gesellschaftlichen Wandels haben sich die Qualifikationsanforderungen an Lehrer für berufliche Schulen verändert. Über eine „normale“ Weiterentwicklung der jeweiligen beruflich-fachlichen Praxis hinaus müssen quasi revolutionäre Ver-

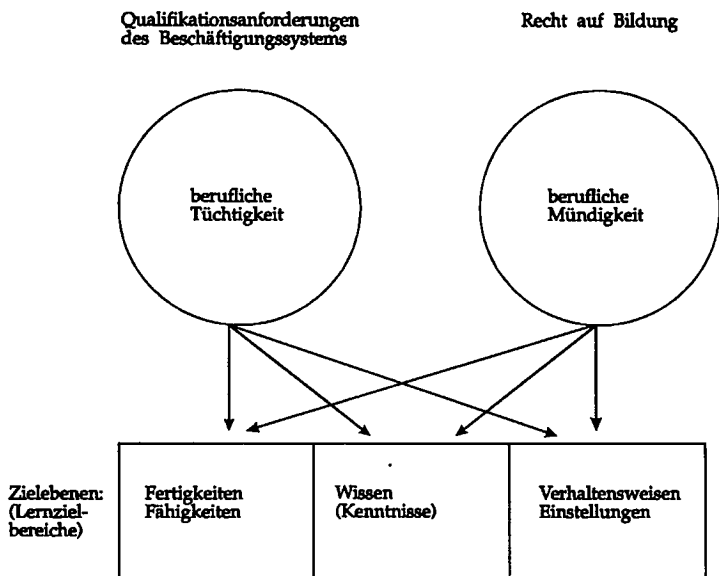


Abb. 1: Ziele der Berufsausbildung<sup>11</sup>

änderungen wie die sogenannte Wissensexplosion oder die Vernetzung betrieblicher Abläufe als grundlegende Herausforderungen angesehen werden, weil sie den Umgang mit Wissen von Grund auf verändern und eine Intensivierung der Kommunikation mit sich bringen. Eine solche Änderung des sozialen und kommunikativen Gefüges im Bereich von Beruf und Arbeit stellt neue Anforderungen an Lehrende in beruflichen Schulen.

In diesem Zusammenhang ist auch die Diskussion um die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zu sehen. Ebenso können die Forderungen nach handlungsorientiertem Unterricht belegen, daß mit der Änderung des Zielspektrums der Berufsausbildung, das sich schlagwortartig in der Forderung nach Vermittlung von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz ausdrückt,<sup>9</sup> eine Veränderung der Qualifikationsanforderungen an die Lehrer für berufliche Schulen einhergeht. Schließlich ist die pädagogische Zielsetzung, die unter dem Begriff *Bildung* einen hohen Stellenwert erhielt, durch die beruflich-fachliche Entwicklung in ihrer Relevanz nicht geschmälert, sondern eher vergrößert worden.

In Abbildung 1 sind die Ziele der Berufsausbildung im Anschluß an *Lipsmeier*<sup>10</sup> dargestellt. Die Qualifikationsanforderungen an Lehrer für berufliche Schulen ergeben sich in beruflich-fachlicher Hinsicht aus diesen Zielen, wobei



die oben angedeuteten strukturellen Änderungen der Berufs- und Arbeitswelt überlagernd hinzukommen.

In besonderer Weise gilt: „Lehren und Erziehen, Beurteilen und Beraten stehen weder unabhängig nebeneinander noch sind sie abgeschlossene ‘Fertigkeiten’, über die der Lehrer immer wieder verfügen kann. Er muß sich immer neu darum bemühen, diese Aufgaben sinnvoll aufeinander zu beziehen ... Innovationen sind zu einem besonderen Aspekt seines Berufes geworden.“<sup>12</sup> Selbstverständlich kommen Anforderung hinsichtlich sprachlicher Artikulation, Menschenführung ebenso hinzu wie eine Streßfestigkeit, die angesichts der Arbeitssituation in Berufsschulen und der mit den Schülern zusammenhängenden Probleme in bezug auf psychische Belastungen unerlässlich scheint.<sup>13</sup>

### **3 Leitbilder für die Ausbildung von Lehrern für berufliche Schulen**

Der Begriff „Leitbild“ wurde schon mehrfach diskutiert<sup>14</sup> und vor allem dann aufgenommen, wenn es darum ging, Entwicklungslinien nachzuziehen oder Tendenzen in komprimierter Form deutlich zu machen. Wie in anderen Berufen, so formte sich auch für Berufsschullehrer aus dem Zusammenwirken von den außenbestimmten Zielen für die Berufsausübung, der Vorbildung und Ausbildung der Angehörigen der Berufsgruppen sowie dem vorherrschenden Selbstbild der Repräsentanten des Berufs ein Leitbild.

In der ersten der „drei Generationen Berufsschularbeit“<sup>15</sup> prägten vor allem Volksschullehrer die Berufsschulen bzw. zuvor die Fortbildungsschulen. Von diesen seminaristisch ausgebildeten Lehrern<sup>16</sup> gingen pädagogische Impulse aus, die in den Fortbildungsschulen den Volksschulgedanken fortführten.

Das Leitbild dieser ersten Generation von Gewerbelehrern war die „pädagogische Tüchtigkeit“, zu der „auch genügend Fachkenntnisse“ kommen sollten.<sup>17</sup> In beruflich-fachlicher Hinsicht waren die Volksschullehrer allerdings unzureichend auf die Unterrichtung von Berufstätigen vorbereitet.

Im Gegensatz zu der primär pädagogisch orientierten Lehrerschaft der ersten Generation der Berufsschularbeit war das Leitbild der zweiten Generation der „Fachmann“. Die Lehrkräfte „verstanden sich mehr als Fachleute und weniger als Lehrer“. <sup>18</sup> „Es überrascht deshalb nicht, wenn es in den Ausbildungsforderungen der Lehrerverbände immer wieder heißt: der Gewerbelehrer soll auf einem Gebiet, das nicht zu eng begrenzt sein darf, Fachmann sein. Zentrales

Stück der Ausbildung wird das Fachstudium, und mit beidem wird das neue Leitbild treffend präzisiert: Der Berufsschullehrer als Fachmann, ausgewiesen durch ein Fachstudium, das selbstverständlich als akademisches Studium zu organisieren ist und also in hochschulmäßiger Form in der Regel im Anschluß an eine bestehende Hochschule zu erfolgen hat.“<sup>19</sup>

Das gegenwärtige Leitbild professioneller Berufsschullehrer ist gekennzeichnet durch eine grundständige universitäre Ausbildung, in der der Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Funktion eines „profilbestimmenden Integrationsfaches“ zukommt.<sup>20</sup>

In der „Stellungnahme zum Studium für Lehrer/Lehrerinnen an beruflichen Schulen“ von 1990 hat die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) Mindeststandards formuliert.<sup>21</sup> „Im Grunde geht es dabei um die Professionalität und wissenschaftliche Verantwortbarkeit der Ausbildung eines Berufsstandes, von dem die Gesellschaft einen maßgeblichen Beitrag zur beruflichen Bildung der nachwachsenden Generation erwartet.“<sup>22</sup> Am Leitbild der Professionalität muß sich die Berufsschullehrerbildung orientieren, wenn die Anerkennung „Profession“ auch für den Beruf der Lehrer an beruflichen Schulen erreicht werden soll.

## **4 Konzeption und Realisierung der Lehrerbildung**

Aufgrund der zentralen pädagogischen Aufgaben der Lehrer müssen die pädagogischen Aspekte in der Lehrerbildung breiten Raum einnehmen. Für das Studium ergibt sich dementsprechend die Notwendigkeit, erziehungswissenschaftliche Studieninhalte angemessen in die Pläne für ein Lehrerstudium einzubeziehen. Die Ausbildung aller Lehrer muß „Elemente der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, der Fachwissenschaften und der Fachdidaktik, der praktischen Erfahrung und Erprobung sowie ihrer kritischen Auswertung als Teile eines Ganzen“ integrieren.<sup>23</sup>

Als angemessene Konzeption wurde das Modell entsprechend den Vorgaben der Kultusministerkonferenz von 1973 angesehen. Die pädagogischen Studienanteile sollten demnach im Verhältnis zum fachlich-beruflichen Hauptfach 1:2, im Verhältnis zum zweiten Fach 1:1 gewichtet sein.<sup>24</sup> Doch wurde in den meisten Ländern der Bundesrepublik Deutschland die KMK-Rahmenvereinbarung nicht konsequent umgesetzt. Deshalb wird das Lehrerstudium durch die Fachwissenschaften dominiert, die als Hintergrundwissenschaften für

## Spektrum der Studienstruktur

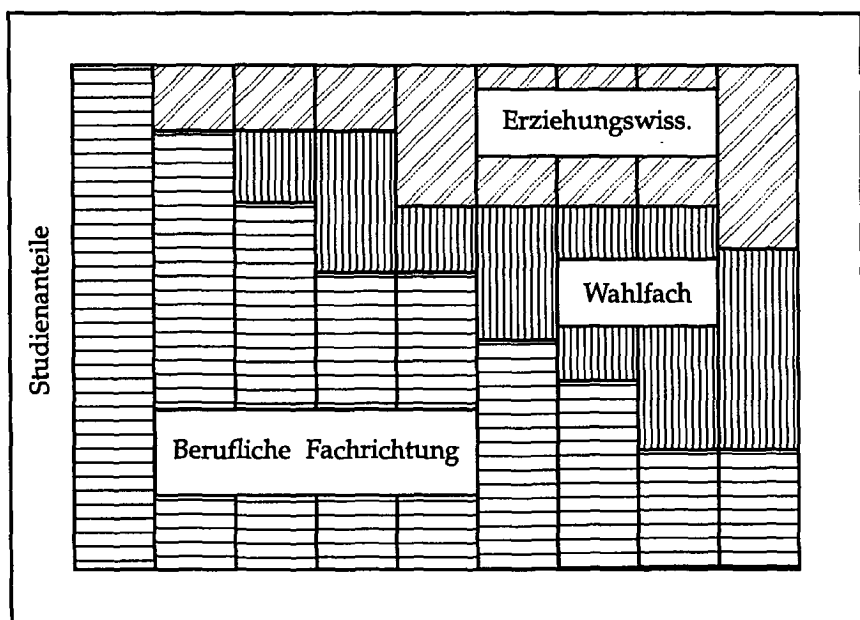


Abb. 2: Spektrum der Struktur des Studiums für Lehrer an beruflichen Schulen

beruflich-fachliche Unterrichtsfächer der beruflichen Schulen angesehen werden. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als „profilbestimmendes Integrationsfach“<sup>25</sup> konnte somit ihre Wirksamkeit im Rahmen der Lehrerbildung nicht entfalten.

Das Spektrum der Studienstruktur bzw. der Studienanteile für fachwissenschaftliche und pädagogische Bereiche in den Studiengängen für Lehrer an beruflichen Schulen gibt Abbildung 2 wieder.

Das Spektrum der Möglichkeiten wird noch durch Direkteinstellungen von Fachleuten ohne pädagogische Vorbildung in den Schuldienst erweitert. Diese Rekrutierungsform - ursprünglich nach 1945 als Notmaßnahme gedacht - wurde immer wieder in erheblichem Umfang praktiziert, um einem bestehenden Lehrermangel abzuhelpfen. Infolgedessen muß heute ein erheblicher Teil der Berufsschullehrerschaft das berufliche Handeln - Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren<sup>26</sup> - ohne Vorbereitung durch ein einschlägiges er-

#### Studienrichtung I

40 Semesterwochenstunden Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften	80 Semesterwochenstunden Berufliche Fachrichtung allgemein	40 Semesterwochenstunden Berufliche Fachrichtung speziell
--	--	---

#### Studienrichtung II

40 Semesterwochenstunden Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften	80 Semesterwochenstunden Berufliche Fachrichtung allgemein	40 Semesterwochenstunden Berufliche Fachrichtung praxisorientiert
--	--	---

#### Studienrichtung III

40 Semesterwochenstunden Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften	80 Semesterwochenstunden Berufliche Fachrichtung	40 bis 60 Semesterwochenstunden Wahlfach (affin)
--	---	--

#### Studienrichtung IV

40 Semesterwochenstunden Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften	80 Semesterwochenstunden Berufliche Fachrichtung	40-60 Semester- wochenstunden Besondere schulische/außer- schulische Tätigkeitsfelder
--	---	--

#### Studienrichtung V

40 Semesterwochenstunden Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften	80 Semesterwochenstunden Berufliche Fachrichtung	60 bis 80 Semesterwochenstunden Berufliche Fachrichtung
--	---	---

#### Studienrichtung VI

40 Semesterwochenstunden Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften	80 Semesterwochenstunden Berufliche Fachrichtung	60 bis 80 Semesterwochenstunden Wahlfach (nicht affin)
--	---	--

Abb. 3: Konzeption der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft von 1981 für verschiedene Studienrichtungen<sup>29</sup>

ziehungswissenschaftliches bzw. berufs- und wirtschaftspädagogisches Studium bewältigen, was angesichts der Bedeutung der Berufsschule für die duale Berufsausbildung überrascht.<sup>27</sup>

Ein umfassendes Konzept zum Studium der Lehrer für berufliche Schulen legte die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 1981 vor: „Empfehlungen zur Neuordnung der Ausbildung von Lehrern für das berufliche Schul- und Ausbildungswesen“. Dieses Konzept umfaßt sechs Studienrichtungen. Ein gemeinsamer Block der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften wurde kombiniert mit verschiedenen beruflichen Fachrichtungen sowie zum Hauptfach hochaffinen, affinen oder nicht affinen zweiten Fächern oder praxisorientierten bzw. an außerschulischen Tätigkeitsfeldern orientierten Spezialisierungen (Abbildung 3). Dieses „Universal-Modell“ versucht das gesamte Qualifizierungsspektrum von Berufspädagogen abzudecken.<sup>28</sup>

1990 entwickelte die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) Grundsätze für eine universitäre Lehrerbildung. Diese orientierten sich am Leitbild des professionellen Lehrers und führten zu folgenden Forderungen bezüglich des Studiums der Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen:

- (1) *Grundständigkeit* des Studiums. Dies bedeutet, daß auch berufs- und wirtschaftspädagogische Studienangebote vom ersten Semester an vorzusehen sind.
- (2) *Diplomstudiengänge*, die gegliedert sind nach Berufs- und Wirtschaftspädagogik, berufliche Fachrichtung bzw. Fachwissenschaft und Wahlpflichtbereich. Dies ist darin begründet, daß sich Lehramtsstudiengänge mit Staatsprüfung aus verschiedenen Gründen nicht bewährt haben.
- (3) *Gliederung* der Diplomstudiengänge in Grund- und Hauptstudium mit Prüfungen sowie Diplomarbeit in der Regel aus einem Gebiet der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.
- (4) Entwicklung eines *bundesweiten Konzepts* für Fachrichtungen bzw. Fächer an beruflichen Schulen, für die entsprechende Fachwissenschaften an den Hochschulen eines Landes nicht vorhanden sind.
- (5) Einrichtung und *Ausbau von Instituten/Seminaren* für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, damit ein hinreichendes Lehrangebot und einschlägige Forschung möglich werden.<sup>30</sup>

Dieser Auffassung schlossen sich auch die Wissenschaftler der DDR 1990 an.<sup>31</sup> Auch die "Stellungnahme zur Gestaltung von Studiengängen für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen in den neuen Bundesländern vom 18. Februar 1992"<sup>32</sup> beruht auf dieser Konzeption.<sup>33</sup>

Obwohl aufgrund des Lehrermangels eine Beeinträchtigung des dualen Systems der Berufsausbildung insgesamt befürchtet wurde, ergriff die Schulverwaltung weiterhin Notmaßnahmen, die letztlich kontraproduktiv wirken mußten,<sup>34</sup> weil sie den Wert eines grundständigen Studiums in Frage stellten. Diese an quantitativen Gesichtspunkten orientierte Einstellungspraxis erweist, daß von den Kultusverwaltungen die Bedeutsamkeit pädagogischer Aspekte für die Lehrerbildung gegenüber einer fachwissenschaftlichen Qualifizierung weniger hoch eingeschätzt wird.

Beispielhaft sei auf die Vorschläge im Zusammenhang mit der deutschen Vereinigung hingewiesen<sup>35</sup> sowie die davon fast unbeeinflusste Angleichung der Lehrerbildung für berufliche Schulen in den neuen Ländern an die Praxis bestimmter alter Bundesländer.<sup>36</sup> Auch hierbei wurde belegt: Die heutige Praxis der Lehrerbildung ignoriert pädagogisch orientierte Modelle und Lösungsvorschläge, die aufgrund früherer Erfahrungen entwickelt wurden.

## **5 Resümee, Perspektiven und Ausblick**

Wie skizziert, gibt es für die Ausbildung der Lehrer an beruflichen Schulen gut begründete Konzeptionen. Die Vorschläge und Standards für eine Lehrerbildung, entsprechend den Qualifikationsanforderungen in beruflichen Schulen, wurden bisher nur zögernd und in Einzelfällen aufgegriffen und umgesetzt. Die Universitäten wurden von der Kultus- und Wissenschaftsverwaltung nicht aufgefordert, dementsprechende Studiengänge zu entwickeln und vorzulegen.<sup>37</sup>

Studiengänge, die den aufgezeigten Standards entsprechen wie z.B. die universitären Studiengänge zum Diplom-Handelslehrer, können unter den bestehenden Rahmenbedingungen den Lehrernachwuchs für berufliche Schulen nicht optimal ausbilden, da aufgrund der langjährigen Vernachlässigung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bzw. der berufs- und wirtschaftspädagogischen Institute, Seminare und Lehrstühle<sup>38</sup> die Kapazitäten in Lehre und Forschung nicht ausreichen. Auch der wissenschaftliche Nachwuchs in diesem Bereich wurde deshalb nicht hinreichend gefördert.

„Die Diskussion der nahezu unverändert gebliebenen Problemlage zieht sich wie ein roter Faden durch viele Beiträge zur Analyse der Berufsschullehrerausbildung der letzten Jahrzehnte ...; diese Diskussion variiert und ergänzt nur relativ marginal die schon in den 20er Jahren gesehene Problemlage.“<sup>39</sup> Die Situation seit dem 2. Weltkrieg in Deutschland war hingegen gekennzeichnet durch den periodisch wiederkehrenden Lehrermangel in beruflichen Schulen, der quantitativ durch Direkteinstellungen behoben wurde.

Da der Lehrermangel auf diesem Wege quantitativ behebbar ist, tritt die Notwendigkeit einer professionellen Lehrerbildung in den Hintergrund, obwohl die pädagogischen Anforderungen in Berufsschulen, im Berufsgrundbildungsjahr, in Berufsfachschulen usw. zunehmen. Angesichts der wachsenden Zahl von lernbeeinträchtigten und ausländischen Schülern sowie angesichts zunehmender sozialer Probleme der Jugendlichen und der jungen Erwachsenen

müßte aber das Spektrum pädagogischer Handlungsmöglichkeiten der Lehrenden erweitert werden, und analog dazu müßten die Ansprüche der Schulverwaltung bezüglich professioneller Lehrerbildung steigen. Ansätze zur Neukonzeption der Lehrerbildung wurden hingegen nur in jenen Zeiten aufgegriffen, in denen aufgrund der Hochkonjunktur für Direkteinstellungen keine Bewerbungen mehr vorlagen.<sup>40</sup>

Lehrerbildungsgänge wurden in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland weitgehend ohne Berücksichtigung der KMK-Vereinbarungen von 1973 sehr unterschiedlich konzipiert.<sup>41</sup> So praktizieren einzelne Länder wie Bremen und Hamburg „Unikate“ der Lehrerbildung,<sup>42</sup> und insgesamt ergibt sich ein Bild nicht nur unterschiedlicher, sondern auch unkoordinierter Ansätze. Als Beleg für das Fehlen einer gemeinsamen Planung und Konzeption der Bundesländer bezüglich der Lehrerausbildung für berufliche Schulen an den Universitäten und Hochschulen Deutschlands kann die regelmäßige Erhebung der Studentenzahlen nach Studienrichtungen dienen (Abb. 4)<sup>43</sup>.

Zusammenfassend ergibt sich das eher deprimierende Bild einer Ausrichtung der Lehrereinstellungspraxis am quantitativen Lehrerbedarf und einer Vernachlässigung qualitativer Aspekte der Lehrerbildung, weshalb keine Hoffnung auf eine baldige Lösung der in der Ausbildung liegenden Probleme der Lehrerschaft an beruflichen Schulen aufkommen kann. Eher ist damit zu rechnen, daß wie in den vergangenen Jahrzehnten kurzfristige und kurzatmige Maßnahmen als hinreichend angesehen werden, um drängenden Fragen z.B. nach der Leistungsfähigkeit der Berufsschulen als Teil der dualen Berufsausbildung zu begegnen, und die „billigere“ Lösung, mit anderem Berufsziel Ausgebildete für pädagogische Aufgaben in beruflichen Schulen umzuschulen, gesucht wird. Die eigentlich Betroffenen - die Schüler und Schülerinnen der beruflichen Schulen - werden insofern vernachlässigt, als ihr Anspruch auf pädagogisch verantworteten Unterricht von den Lehrern und Lehrerinnen mangels pädagogischer Grundlagen nicht eingelöst werden kann. Aufgrund des fehlenden erziehungswissenschaftlichen Studiums kann sich keine angemessene pädagogische Einstellung bei den Lehrern entwickeln, so daß sie auch nicht in der Lage sind, die Lernenden bei der Lehr-Lern-Planung richtig zu berücksichtigen und deren Interessen adäquat zu vertreten, was traditionell eine der wichtigsten Lehreraufgaben darstellt.

Lösungsmöglichkeiten für das Problem der Lehrerbildung für berufliche Schulen sind zwar aufgezeigt worden, eine Realisierung von Konzepten - selbst von solchen, die von der Kultusministerkonferenz empfohlen wurden<sup>45</sup> - steht noch aus. Die *Lösbarkeit* wurde aber nie in Frage gestellt. Heute besteht ebenso wie

Studienanfängerzahlen WS 92/93 und jährlicher Einstellungsbedarf 1995 bis 2000 nach "alten" Bundesländern<sup>1</sup>

Bundesland Studienfachrichtung/ Berufsfeld	Baden- Württemberg		Bayern		Berlin		Bremen <sup>2</sup>		Hamburg		Hessen		Nieder- sachsen		Nordrhein- Westfalen		Rheinland- Pfalz		Saarland		Schleswig- Holstein	
	WS 92/93	Bed.	WS 92/93	Bed.	WS 92/93	Bed.	WS 92/93	Bed.	WS 92/93	Bed.	WS 92/93	Bed.	WS 92/93	Bed.	WS 92/93	Bed.	WS 92/93	Bed.	WS 92/93	Bed.	WS 92/93	Bed.
Bautechnik <sup>3</sup>	6	17	27	15	4	3			7	6	7	5	48	8	31	127		7		2		9
Biotechnik/körperpflege					2	2			7	1	1	1	25	8	8	10		1		1		2
Chemietechnik					1	2			2	3	13	9		2	4	10						3
Elektrotechnik	17	25	40	18	9	5	32		7	7	21	7	17	3	28	66	10	11		4		8
Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft					25	20	2		19	6	62	8	21	15	25	75		14		7		10
Farbtechnik/Gestaltungstechnik																						
Gesundheit					2	7	1		2	1	1	1	15	4	66	13		1		1		2
Graphische Technik					3	2	2		13	3	1	34	16									3
Landwirtschaft/Gartenbau					2	1				1	17	1	2		5			1				1
Metalltechnik/Maschinenbau	32	52	54	33	11	8	22		24	10	29	15	25	20	80	115	6	17	10	7		13
Sozialpädagogik					5		3	25		4	1				34	36		1				
Textil/Bekleidungstechnik					6		1		5	1	3	22	6	15	20			1				4
Wirtschaftswissenschaft/Wirt- schaftspädagogik (Dipl.-Hdl.)	142	135	158	58	56	17	23		69	29	153	50	106	40	454	206	51	41	18	17	35	42
<b>Zusammen:</b>	197	313	329	175	121	48	102		155	74	340	103	313	130	745	600	88	114	28	40	35	98

1 Die Daten zum Einstellungsbedarf sind den Angaben des KMK-Beschlusses vom 16. Februar 1990 (Tafel 1) entnommen, die Studienanfängerzahlen stützen sich auf eigene Erhebungen. Für die "neuen" Bundesländer liegen noch keine Daten zum Einstellungsbedarf vor.

2 Für Bremen entfällt das Datenmaterial des KMK keine Angaben.

3 In den Angaben über den Einstellungsbedarf werden hier die Zahlen der KMK für die Berufsfelder Bautechnik und Holztechnik zusammengefaßt.

4 In Bedarf für Biotechnik/Körperpflege enthalten.

Abb. 4: Studienanfängerzahlen und Einstellungsbedarf nach Fachrichtungen der Lehrerausbildung für berufliche Schulen<sup>44</sup>



am Beginn der Entwicklung beruflicher Schulen die Möglichkeit, vorliegende und angemessene Konzepte aufzugreifen. Die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen für berufliche Schulen ist im Hinblick auf die Qualifikationsanforderungen in den pädagogischen Handlungsfeldern der beruflichen Schulen ein ungelöstes aber dennoch kein unlösbares Problem.

## Literatur

- 1 EISENLOHR, Th. M.: Sammlung der württembergischen Schul-Gesetze, Tübingen 1839 (Sammlung der württembergischen Gesetze, hrsg. v. A. REYSCHER, Bd. 11, erste Abteilung), S. 484-485
- 2 SAUER, Paul: Das Werden einer Großstadt. Stuttgart zwischen Reichsgründung und erstem Weltkrieg. 1871-1914. Stuttgart: Silberburg, 1988, S. 344
- 3 Vgl. STEINBEIS, Ferdinand von: Die Elemente der Gewerbeförderung, nachgewiesen an Grundlagen der belgischen Industrie. Stuttgart: Ebner & Seubert, 1853, S. 249
- 4 Die Entwicklung des landwirtschaftlichen Schulwesens und der Ausbildung von 1818 bis heute in Württemberg und Hohenzollern. o.O., o.J. (1978) (Hrsg. Abt. III Regierungspräsidium Stuttgart und Tübingen, Verf. HOFMANN, Karl; HOLLERBACH, David), S. 60
- 5 GRÜNER, Gustav: Einführung. In: GRÜNER, Gustav (Hrsg.): Curriculumproblematik der Berufsschule. (bzp Bd. 6) Stuttgart: Holland + Josenhans, 1975, S. 7-23, hier S. 9
- 6 Vgl. z.B. Studiengang Lehramt an Gymnasien (Biologie, Physik, Chemie) an der Universität Hohenheim - Universitätsführer 1993/94, S. 152 ff.
- 7 BONZ, Bernhard: Berufsschullehrer mit und ohne Pädagogik. In: Berufsbildung 47 (1993), H. 21, S. 10-11, S. 54
- 8 DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett, 1970, S. 217
- 9 Vgl. BADER, Reinhard; RUHLAND, Hans-Josef: Kompetenz durch Bildung und Beruf. In: Die berufsbildende Schule 45 (1993), S. 233-235, hier S. 233
- 10 LIPSMEIER, Antonius: Ziele der Berufsausbildung. In: SCHANZ, Heinrich (Hrsg.): Berufspädagogische Grundprobleme. (bzp Bd. 10) Stuttgart: Holland & Josenhans, 1982, S. 21-35, hier S. 30
- 11 BONZ, Bernhard: Der Studiengang zum Diplom-Handelslehrer in Hohenheim als aktuelles Beispiel der Einführung von berufs- und wirtschaftspädagogischen Ausbildungsgängen. In: BANNWITZ, Alfred; SOMMER, Karl-Heinz (Hrsg.): Anforderungsänderungen und ihre Konsequenzen für Tätigkeit und Ausbildung von betrieblichen und schulischen Berufspädagogen. Esslingen: DEUGRO, 1992, S. 237-255, hier S. 241

- 12 DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan Bildungswesen. Stuttgart: Klett, 1970, S. 220
- 13 Vgl. z.B. Belastungen des Lehrerberufes - Was ein Arbeitsmediziner dazu sagt. Interview mit Prof. Wolf MÜLLER-LIMMROTH. In: Die kaufmännische Schule 38 (1993), H. 11, S. 4-7
- 14 Vgl. z.B. STRATMANN, Karlwilhelm: Leitbilder für Lehrer an beruflichen Schulen - Entwicklung und Probleme. In: RUHLAND, H.J.; NIEHUES, M.; STEFFENS, H.J.: Lehrer an beruflichen Schulen. Krefeld, 1982, S. 36-47; STRATMANN hat die Problematik der "Leitbilder für Lehrer" zu Beginn seines Referats aufgezeigt (S. 36)
- 15 MONSHEIMER, Otto: Drei Generationen Berufschularbeit. Weinheim: Beltz, o.J. (ca. 1955)
- 16 Vgl. 150 Jahre Lehrerbildung in Eßlingen 1811-1961. Eßlingen, 1961, hier insbesondere JUNG, Alfred: Eßlingen und die württembergische Lehrerbildung, S. 23-54
- 17 STRATMANN: a.a.O., S. 41
- 18 GRÜNER, Gustav: Schule und Unterricht im Berufsbildungssystem. In: MÜLLGES, Udo (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd. 2. Düsseldorf: Schwann, 1979, S. 349-376, hier S. 370
- 19 STRATMANN: a.a.O., S. 42 (mit Zitaten aus den Grundsätzen für eine zeitgemäße Gewerbelehrausbildung" von 1922 oder den - an den zitierten Stellen - gleich formulierten „Oberhofer Richtlinien“ von 1928)
- 20 ZABECK, Jürgen: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als profilbestimmendes Integrationsfach der Handelslehrerbildung. Vortrag am 08.02.1990 an der Universität Hohenheim.
- 21 BONZ, Bernhard: Lehrermangel und die Gestaltung des Studiums für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. In: Die berufsbildende Schule 42 (1990), S. 664-673. Die Stellungnahme ist abgedruckt auf S. 672-673
- 22 KUTSCHA, Günter: Berufs- und wirtschaftspädagogisches Studium als unverzichtbarer Bestandteil der qualifizierten Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen an beruflichen Schulen in Deutschland - Zur Stellungnahme der DGfE-Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: PASSE-TIETJEN, Helmut (Hrsg.): Perspektiven für die Aus- und Weiterbildung von Berufspädagogen im vereinten Deutschland. Alsbach: Leuchtturm, 1991, S. 9-15, hier S. 12
- 23 DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett, 1970, S. 221
- 24 Vgl. Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt mit Schwerpunkt Sekundarstufe II - Lehrbefähigung für Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens - (KMK-Beschluß vom 5. Oktober 1973). In: Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Darmstadt o.J., Leitzahl 781, Abschnitt 2.2

- 25 ZABECK, Jürgen: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als profilbestimmendes Integrationsfach der Handelslehrerbildung. In: *Wirtschaft und Erziehung* 43 (1991), S. 3-10
- 26 Vgl. Abschnitt 2, DEUTSCHER BILDUNGSRAT: a.a.O., S. 217
- 27 Vgl. DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (DFG): *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim: VCH, Acta humaniora 1990, S. 2
- 28 Vgl. LIPSMEIER, Antonius: Zur Entwicklung neuer Studiengänge für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. In: BONZ, Bernhard (Hrsg.): *Lehrerbildung für Berufliche Schulen*. Alsbach: Leuchtturm, 1992, S. 58-79, hier S. 64
- 29 BONZ, Bernhard: *Lehrerbildung für berufliche Schulen*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 21 (1992), H. 4, S. 9-16, hier S. 11
- 30 "Stellungnahme zum Studium für Lehrer/Lehrerinnen an Beruflichen Schulen" der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft von 1990. Abgedruckt in: *Die berufsbildende Schule* 42 (1990), S. 672-673
- 31 Die Stellungnahme ist abgedruckt in: *Die berufsbildende Schule* 42 (1990), S. 535-536 und in: *Zeitschrift für Berufs- u. Wirtschaftspädagogik* 86 (1990), S. 544f.
- 32 Die Stellungnahme ist abgedruckt in: *Die berufsbildende Schule* 44 (1992), S. 380-381
- 33 BONZ, Bernhard: Die Gestaltung von Studiengängen für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. In: *Die berufsbildende Schule* 44 (1992), S. 370-381
- 34 BONZ, Bernhard: Der Lehrermangel an beruflichen Schulen und das Studium für Lehrer/Lehrerinnen an beruflichen Schulen in Deutschland. In: *Die berufsbildende Schule* 42 (1990), S. 531-536, hier S. 532; vgl. auch BADER, R.; KEUL, W.; KÖNIG, S.; SCHÄFER, B.: Sondermaßnahmen zur Deckung des Lehrerberarfs an beruflichen Schulen - Unterschiedliche Modelle in den Bundesländern. In: *Die berufsbildende Schule* 44 (1992), S. 503-514
- 35 BONZ, Bernhard: Das Studium für Lehrer/Lehrerinnen an beruflichen Schulen in Deutschland. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 86 (1990), S. 543-546
- 36 BONZ, Bernhard: Die Gestaltung von Studiengängen für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. In: *Die berufsbildenden Schule* 44 (1992), S. 370-381, vgl. insbesondere S. 376 f. und die „Stellungnahme zur Gestaltung von Studiengängen für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen in den neuen Bundesländern vom 18. Februar 1992“ in: BONZ, Bernhard (Hrsg.): *Lehrerbildung für Berufliche Schulen*. Alsbach: Leuchtturm, 1992, S. 108-109; vgl. auch BONZ, Bernhard: Probleme der Ausbildung von Lehrern für berufliche Schulen im vereinten Deutschland. In: BONZ, Bernhard (Hrsg.): *Lehrerbildung für Berufliche Schulen*. Alsbach: Leuchtturm, 1992, S. 80-101, hier S. 96

- 37 Die Autonomie der Universitäten kann nicht als Hinderungsgrund gesehen werden, denn über die Verwaltungsvorschriften zur Lehrereinstellung bestehen hinreichende Möglichkeiten zur Beeinflussung von Studienplänen und Prüfungsordnungen.
- 38 DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (DFG): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf. Hrsg. von der Senatskommission für Berufsbildungsforschung. Weinheim: VCH, Acta humaniora, 1990, S. 2-3
- 39 LIPSMEIER, 1972: a.a.O., S. 71
- 40 Vgl. die Wiedereinführung eines Studiengangs zum Diplom-Gewerbelehrer an der Universität Stuttgart und die Eröffnung eines entsprechenden Studiengangs an der Universität Karlsruhe. Vgl. LIPSMEIER, Antonius: Der neue Diplom-Gewerbelehrer in Baden-Württemberg - Fortschritt durch Rückschritt. In: Die berufsbildende Schule 43 (1991), S. 423-440; vgl. auch LIPSMEIER, Antonius: Zur Entwicklung neuer Studiengänge für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. In: BONZ, Bernhard (Hrsg.): Lehrerbildung für Berufliche Schulen. Alsbach: Leuchtturm, 1992, S. 58-79, hier S. 59
- 41 LIPSMEIER unterscheidet fünf Modelle für die Berufsschullehrerausbildung. - LIPSMEIER, Antonius: Zur Entwicklung neuer Studiengänge für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. In: BONZ, Bernhard (Hrsg.): Lehrerbildung für Berufliche Schulen. Alsbach: Leuchtturm, 1992, S. 58-79, hier S. 64 ff.
- 42 LIPSMEIER, 1992: a.a.O., S. 67
- 43 BADER, Reinhard: Lehrermangel: Ausweg nicht in Sicht. In: Die berufsbildende Schule 45 (1993), S. 156-165; vgl. auch BADER, Reinhard: Lehrerbedarf, Lehrernachwuchs und Probleme der Ausbildung der Lehrer an beruflichen Schulen. In: BONZ, Bernhard; SOMMER, Karl-Heinz; WEBER, Günter (Hrsg.): Lehrer für Berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerausbildung. Esslingen: DEUGRO, 1992, S. 366-389, hier S. 371 ff.
- 44 BADER, Reinhard: Lehrermangel: Ausweg nicht in Sicht. In: Die berufsbildende Schule 45 (1993), S. 156-165, hier S. 158
- 45 Vgl. Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt mit Schwerpunkt Sekundarstufe II - Lehrbefähigung für Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens - (KMK-Beschluß vom 5. Oktober 1973) a.a.O.



## **Autorenverzeichnis**

- BADER, Reinhard, Prof. Dr., Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
- BALS, Thomas, Dr., Akad. Oberrat, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Osnabrück
- BIERMANN, Horst, Prof. Dr., Fachbereich Sondererziehung und Rehabilitation, Universität Dortmund
- BONZ, Bernhard, Prof. Dr., Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Hohenheim
- DEMME, Walter G., Dr., OStD im Hochschuldienst, Praktikumsamt LB der Technischen Universität München
- DRECHSEL, Klaus, Doz. Dr., Institut für Berufliche Fachrichtungen, Technische Universität Dresden
- FEGBANK, Barbara, Prof.in Dr., Institut für Berufliche Fachrichtungen, Technische Universität Dresden
- GROTTKER, Dieter, Dr., Institut für Grundlagen der Berufspädagogik, Technische Universität Dresden
- HOHMANN, Berthold, Student, Hochschuldidaktisches Zentrum, Universität Dortmund
- HÖLTERSHINKEN, Dieter, Prof. Dr., Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit, Universität Dortmund
- JENEWEIN, Klaus, Dr., Oberingenieur des Faches Technologie und Didaktik der Technik, Gerhard-Mercator-Universität Duisburg
- JOST, Wolfdietrich, Dr., Hochschuldidaktisches Zentrum, Universität Essen
- KREUTZER, Andreas, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Hochschuldidaktisches Zentrum, Universität Dortmund
- KUHLMEIER, Werner, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Berlin
- MASLANKOWSKI, Willi, Dr., Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn-Bad Godesberg
- MEHNERT, Helmut, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Berufliche Bildung und Weiterbildungsforschung, Technische Universität Berlin

NICKOLAUS, Reinhold, Dr., Akad. Oberrat, Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik, Universität Stuttgart

PÄTZOLD, Günter, Prof. Dr., Institut für Allgemeine, Vergleichende und Berufspädagogik, Universität Dortmund

PUKAS, Dietrich, Dr., StD, BBS 5 Otto-Brenner-Schule, Hannover

RAUNER, Felix, Prof. Dr., Institut Technik und Bildung, Universität Bremen

RÜTZEL, Josef, Prof. Dr., Institut für Berufspädagogik, Technische Hochschule Darmstadt

SCHAPFEL, Franz, M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Berufspädagogik, Technische Hochschule Darmstadt

SCHRÖDER, Bärbel, Dr., Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

SOMMER, Karl-Heinz, Prof. Dr., Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik, Universität Stuttgart

STORZ, Peter, Prof. Dr., Institut für Berufliche Fachrichtungen, Technische Universität Dresden

UHE, Ernst, Prof. Dr., Institut für Berufliche Bildung und Weiterbildungsforschung, Technische Universität Berlin

WEBER, Günter, Prof. Dr., Seminar für Schulpädagogik (BS) Stuttgart